

Hahmon suojassa

Motivaatio ja oppiminen Velhokoulu-larpeissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2021
Santtu Repo

Ohjaajat: Markku Hannula ja Anu
Laine

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Santtu Repo			
Työn nimi - Arbetets titel Hahmon suojassa: Motivaatio ja oppiminen Velhokoulu-larpeissa			
Title Shielded by character: Motivation and learning in Velhokoulu-larps			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Hannula ja Anu Laine		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116 s.
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Alati muuttuvassa maailmassa on tärkeää etsiä uusia työtapoja ja keinoja oppimisen tueksi. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan live-roolipelien eli larppien potentiaalia vaikuttaa motivaatioon ja oppimiseen. Tutkimuksen keskiössä on Velhokoulu-larppi. Roolipelien opettamista taidoista ja muista positiivisista vaikutuksista on tehty tutkimusta aiemminkin, mutta harvoissa tutkimuksissa korostuu lasten näkökulma. Lisäksi Velhokoulu-larppi on suomalaisessa kontekstissa melko uniikki tapaus. Tutkimuksella selvitetään empiirisesti larppaamisen vaikutuksia niin motivaatioon kuin oppimiseenkin.</p> <p>Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jonka aineistoa kerättiin niin laadullisin kuin määrällisin menetelmin. Motivaatiota ja oppimista tarkasteltiin Velhokoulun suunnittelijoiden vision, avustajien toteutuksen sekä pelaajien kokemuksen kautta. Suunnittelijoita ja avustajia koskeva aineisto kerättiin puolistrukturoitujen haastattelujen avulla, jonka lisäksi pelaajien kokemuksia kartoitettiin määrällisen kyselylomakkeen keinoin. Analyysimenetelminä toimivat puolestaan haastattelujen kohdalla laadullinen sisällönanalyysi sekä kyselylomakkeen kohdalla yksikertaiset tilastollisen kuvauksen keinot.</p> <p>Tulokset osoittivat Velhokoulun tukeneen pelaajien motivaatiota ja psykologisia perustarpeita usein erilaisin keinoin. Motivaation näkökulmasta tuloksissa korostuivat muun muassa hahmoon ja omaan toimintaan vaikuttaminen pelissä, optimaalinen taso ja sen tukeminen sekä hyvä ja turvallinen ilmapiiri. Näitä periaatteita tuettiin muun muassa mahdollistamalla erilaista toimintaa, ottamalla huomioon pelaajien erilainen ikä ja kokemus sekä turvallisten roolien ja oman mallin kautta. Oppimisen näkökulmasta tuloksissa korostuivat puolestaan esimerkiksi mielikuvituksen kehittyminen, toisen asemaan asettuminen, yhteistyötaidot sekä kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen. Taitojen oppimista tuettiin niin ilmapiirin luomisen, oman mallin ja konkreettisten esimerkkien, aktiivisen kannustamisen kuin pelaajien haastamisenkin kautta. Pelaajien vastauksissa korostui pääosin kokemus siitä, että Velhokoulussa oli onnistuttu tukemaan niin perustarpeita kuin opittavia taitoja.</p> <p>Tulosten perusteella voidaan katsoa, että Velhokoulun kaltaiset konseptit tuovat mukanaan monia hyötyjä monista eri näkökulmista tarkasteltuna. Psykologisten perustarpeiden täyttyminen on edellytys sisäisen motivaation kehittymiselle, kun taas koulutuksen näkökulmasta tärkeänä esiin nousevat opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin vertautuvat roolipelien opettamat taidot. Tutkimus tarjoaakin näkökulman ja esimerkin siitä, miten pelien hyödyntämättömiä voimavaroja voitaisiin ottaa käytännössä käyttöön ja soveltaa esimerkiksi myös koulutuksen kontekstissa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Roolipeli, live-roolipeli, pelillinen oppiminen, motivaatio, itsemääräämisteoria			
Keywords Role-playing game, live action role-playing game, gamified learning, motivation, self-determination theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Santtu Repo			
Työn nimi - Arbetets titel Hahmon suojassa: Motivaatio ja oppiminen Velhokoulu-larpeissa			
Title Shielded by character: Motivation and learning in Velhokoulu-larps			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Hannula and Anu Laine		Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 116 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>It is important to look for new approaches and means to support learning in the constantly changing world. The potential of live-action role-playing games or larps to affect motivation and learning is examined in this study. In the center of the study is a larp called Velhokoulu. The skills taught by role-playing games and their other positive effects has also been studied earlier, but the children's point of view is rarely emphasized. Furthermore, the Velhokoulu-larp is a fairly unique case in a Finnish context. The aim of the study is to empirically find out the effects of larping both from the view of motivation as well as learning.</p> <p>The study was carried out as a case study, which data was collected with both qualitative and quantitative methods. The motivation and the learning were examined through the vision of the designers of Velhokoulu, the assistants' execution and the players' experience. The material concerning the designers and assistants was collected with semi-structured interviews, while the players' experiences were surveyed with a quantitative questionnaire. The methods for analysis consisted of the qualitative content analysis for the interviews and simple methods of the statistical description for the questionnaire.</p> <p>The results showed that Velhokoulu can support the player's motivation and psychological basic needs in many different ways. Some of the most centered results concerning motivation were influencing one's own character and the action in the game, an optimal level and supporting it and the good and safe atmosphere. These principles were supported by enabling different action, taking the players' different age and experience into consideration and through safe roles and the model of assistants. Some centered results from the point of view of the learning were the development of the imagination, taking others' perspective, cooperative skills and critical thinking and questioning. The learning of the skills was supported by creating atmosphere, assistants' own model and the concrete examples, active encouraging and the challenging of the players. The player's experience mainly highlighted the fact of Velhokoulu supporting both the basic needs and learning of the skills.</p> <p>On the basis of the results can be said that concepts such as Velhokoulu bring many benefits with it from different points of view. The filling of psychological basic needs is a precondition for the development of inner motivation, in addition to which the skills taught by role-playing games are important for example from the point of view of the wide-ranging skills mentioned in Finnish curriculum. The study indeed offers a viewpoint and example of how the untapped resources of games could be brought into use in practice and could be adapted for example in the context of education.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Roolipeli, live-roolipeli, pelillinen oppiminen, motivaatio, itsemääräämisteoria			
Keywords Role-playing game, live action role-playing game, gamified learning, motivation, self-determination theory			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	PELIEN KIRJO	4
2.1	Peli ja leikki – yhdessä vai erikseen?	4
2.2	Roolipelit.....	6
2.3	Live-roolipelaaminen	10
3	OPPIMINEN JA TAIDOT PELEISSÄ.....	15
3.1	Pelillinen oppiminen.....	15
3.1.1	Oppiminen roolipeleissä.....	16
3.1.2	Oppiminen live-roolipeleissä.....	22
3.2	Opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet pelien näkökulmasta	25
4	ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	29
4.1	Psykologiset perustarpeet.....	29
4.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	31
4.3	Pelit ja motivaatio.....	33
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
6.1	Tutkimusstrategia- ja asetelma	36
6.2	Aineisto ja sen hankkiminen	37
6.3	Aineiston analyysi	44
7	MOTIVAATIO JA OPPIMINEN VELHOKOULUSSA	52
7.1	Psykologiset perustarpeet ja niiden toteutuminen	52
7.1.1	Omaehtoisuus	52
7.1.2	Kyvykkyys.....	59
7.1.3	Yhteenkuuluvuus	71
7.1.4	Erot ryhmien välillä.....	83
7.1.5	Motivaation taustalla vaikuttajat tekijät	91
7.2	Oppiminen ja taidot.....	94
7.2.1	Velhokoulun opettamat taidot ja niiden opettaminen.....	94
7.2.2	Kokemus opituista taidoista	103
8	LUOTETTAVUUS	106
9	POHDINTA.....	111

LÄHTEET	117
LIITTEET	123

TAULUKOT

Taulukko 1. Alakäsitteiden muodostaminen	45-46
Taulukko 2. Ylä- ja alakäsitteet.....	47-49
Taulukko 3. Erot ryhmien välillä pelattujen Velhokoulujen lukumäärän perusteella.....	85
Taulukko 4. Erot ryhmien välillä iän perusteella	86
Taulukko 5. Erot ryhmien välillä osallistumisseuran perusteella.....	86-87
Taulukko 6. Erot ryhmien välillä sukupuolen perusteella.....	88-89

KUVIOT

Kuvio 1. Roolipeliä määrittävät tekijät	10
Kuvio 2. Roolipelin oppimista tukevat ominaisuudet	21
Kuvio 3. Motivaation muodot (mukaihen Deci & Ryan, 2000; Vasalampi, 2017)	32
Kuvio 4. Omaehtoisuuden tukeminen Velhokoulussa	58
Kuvio 5. Kyvykkyyden tukeminen Velhokoulussa.....	69
Kuvio 6. Yhteenkuuluvuuden tukeminen Velhokoulussa	82
Kuvio 7. Motivaation tukemisen taustalla vaikuttavat tekijät.....	93
Kuvio 8. Opittavat taidot ja niiden tukeminen Velhokoulussa	102
Kuvio 9. Pelaajien kokemukset Velhokoulussa opituista taidoista	103

1 Johdanto

Jos ajattelet oppimista ja sen tavoitteita omalla koulutaipaleellasi, mitä se tuo mieleesi? Onko se samanlaista verrattuna nykyhetkeen vai ovatko esimerkiksi oppimistyyli-, ympäristöt tai oppimisen tavoitteet jotenkin erilaisia? Yhteiskunnassa vallitseva näkemys sivistyksestä luo pohjaa sille, miten oppimiskäsitys, oppilaiden rooli sekä opetuksen tehtävä ja arvoperusta ymmärretään ja ilmaistaan opetussuunnitelmissa. Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman pohjana on sivistyskäsitys, joka tarjoaa mahdollisuuksia tehdä ratkaisuja nojaten eettiseen pohdintaan, toisen asemaan asettumiseen sekä tietoon perustuvaan harkintaan. Sivistyksen kannalta olennaisena nähdään myös vuorovaikutus muiden ihmisten ja ympäristöjen välillä sekä kyky asioiden välisten yhteyksien ja kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Niin kansainvälisesti kuin Suomen sisällä on käyty laajaa keskustelua siitä, miten tähän käsitykseen ja sen mukaisiin tavoitteisiin voitaisiin vastata. Keskiössä on siis se, mitä tarkoitetaan tässä ajassa tarvittavalla osaamisella (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 20-27.)

Pölönen (2020) kirjoittaa kirjassaan ”Tulevaisuuden lukujärjestys” niistä taidoista, jotka hän näkee tulevaisuuden kannalta keskeisinä ja tärkeinä. Kirjassa nousee esiin erilaisia taitoja uteliaisuudesta ja kokeilusta kriittiseen ajatteluun ja tulkintaan sekä luovuudesta ja ongelmanratkaisutaidoista kommunikaatioon ja tarinankerrontaan. Keskeisenä kirjassa nähdään myös omaan hyvinvointiin liittyvät taidot, kuten itsetuntemus, myötätunto, rehellisyys sekä eettinen pohdinta. Opetussuunnitelmassa puolestaan ajan osaamiseen liittyvään haasteeseen pyritään vastaamaan esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteilla, joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS), 2014, s. 20-24). Näissä taidoissa on useita yhtymäkohtia myös Pölösen tulevaisuuden taitoihin.

Vaikka tässä hetkessä ja kenties myös tulevaisuudessa keskeisiä taitoja pystytään tunnistamaan ja nimeämään, on keskeinen kysymys edelleen se, miten näitä taitoja voitaisiin

käytännössä tukea. Pelit ja niiden luoma kulttuuri ovat myös yhteydessä jatkuvaan muutokseen yhteiskunnassa. Esimerkiksi digitaalinen kehitys ja älylaitteiden yleistyminen ovat tuoneet erilaiset pelit lähes jokaisen meistä tavoitettavaksi. (Mertala & Salomaa, 2019, s. 24.) Pelit ja pelillisuus sekä leikit ja leikillisuus ovat useasti esillä myös opetus-suunnitelmassa ja sen asettamissa tavoitteissa. Erilaiset pelit ovatkin vahvasti läsnä tämän päivän lasten ja nuorten arjessa, ja niistä tuttu toimintatapa voi näin ollen tuntua ominaiselta myös muilla elämän osa-alueilla, esimerkiksi osana koulutusta.

McGonigal (2010) esittää TED Talk -puheessaan ajatuksia sen puolesta, miksi pelaajat ovat hänen mielestään hyödyntämättömiä voimavaroja ja kuinka tämä voima voitaisiin valjastaa käyttöön. Hänen mukaansa pelit opettavat pelaajalle paitsi kestävästä optimismista, myös yhdessä toimimisen sekä tuotteliaisuuden ja yritteliäisyyden taitoja. Ehkä tärkeimpänä taitona pelit tarjoavat kuitenkin jatkuvia kokemuksia melkein mahdottoman onnistumisen rajalla. Pelaajat toimivat pelissä jatkuvien haasteiden ja ongelmanratkaisun keskellä, mutta vaikka haasteet ovat vaikeita ja melkein saavuttamattomissa, ne eivät ole mahdottomia. Puheessaan McGonigal pohtiikin, miten tämän optimismin ja uskon onnistumiseen voisi siirtää peleistä oikeaan elämään ja suurten globaalien ongelmien ratkaisun avuksi.

Nyky maailman tavoitteisiin vastaamisen taustalla vaikuttaa olennaisesti myös kantavana voimana toimiva motivaatio. Aihe on ollut pinnalla paitsi valtakunnallisessa keskustelussa, suomalaisten heikko suoritusbmotivaatio näkyy myös esimerkiksi vuoden 2015 PISA-kokeiden tuloksissa. Vaikka suomalaiset nuoret pärjäävät tiedollisesti kokeissa edelleen hyvin, on oppilaiden suoritusbmotivaatio vertailussa alhaisin (Väljörvi & Karjalainen, 2017). Onkin tästä syystä ajankohtaista pohtia uusia keinoja, joilla oppilaita voitaisiin motivoida ja näin ollen tukea heidän viihtymistään koulussa. Sisältö, joka on lähellä oppilaiden kokemusmaailmaa ja koetaan mielekkääksi, voi auttaa oppilasta sitoutumaan paremmin oppimiseen, jota puolestaan innostavat ja hyödylliseksi koetut tehtävät sekä harjoitukset tukevat (Lerkanen & Pakarinen, 2018, s. 133-134).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa roolipelien potentiaalia motivaation sekä oppimisen tukena. Roolipelit ovat pelejä, joissa kuvitteellinen pelimaailma luodaan ja jaetaan yhteisesti joko verbaalisesti, fyysisesti tai virtuaalisesti. Pelissä pelaajat ilmentä-

vät itse omia hahmojaan eri tavoin: pöytäroolipeleissä sanallisin keinoin, live-roolipeleissä kehollisesti ja virtuaaliroolipeleissä tietokoneen välityksellä. (Montola, 2008, s. 23-24.) Roolipelien voidaan nähdä opettavan useita erilaisia taitoja, kuten kriittistä ajattelua ja kyseenalaistamista, mielikuvituksen käyttämistä, eläytymistä jonkun toisen asemaan sekä yhteistyötaitoja. (Hammer, Schrier, Bowman & Kaufman, 2018, s. 289-296.) Monet näistä ovat rinnastettavissa myös opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin.

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat motivaatio ja oppiminen Velhokoulu-liveroolipelissä. Live-roolipelillä tarkoitetaan Montolan (2008, s. 24) määritelmään mukaan roolipeliä, jossa hahmoja ilmennetään fyysisessä ympäristössä itse. Pelin aikana pelaaja on siis yhtä kuin hänen hahmonsa ja toimii pelissä hahmonsa mukaisesti. Live-roolipelaamisesta käytetään tässä tutkimuksessa myös termejä *larppi* sekä *larppaaminen*. Sanalla larppi viitataan itse peliin ja sanalla larppaaminen viitataan puolestaan yleisemmin live-roolipelaamiseen ilmiönä. Motivaatiota tutkimuksessa käsitellään Ryanin ja Decin (2017, s. 100) itsemääräämisteoriaan pohjaten, minkä keskiössä ovat psykologisten perustarpeiden eli omaehtoisuuden, kyvykkyyden sekä yhteenkuuluvuuden täyttyminen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tapaustutkimuksen keinoin, miten motivaation ja oppimisen nähdään toteutuvan Velhokoulussa niin suunnittelijoiden, avustajien kuin pelaajienkin näkökulmasta. Ilmiöitä tarkastellaan sekä laadullisten haastattelujen että määrällisen kyselylomakkeen avulla.

Roolipelitutkimuksen haasteina Deterding ja Zagal (2018, s. 14) ovat nostaneet esiin sen, että tutkimus pyörii usein rajatun piirin, eli alan harrastajien ja tutkijoiden sisällä, jonka lisäksi ongelmana on, että monet tutkimukset eivät pohjaa itseään relevanttiin tieteelliseen tietoon tai tieteenalaan. Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan myös tähän tarpeeseen tuomalla roolipelitutkimusta ulos alan harrastajien kontekstista sekä pohjaamalla tutkimuksen yleisesti tunnettuihin ja tunnustettuihin teorioihin, kuten itsemääräämisteoriaan.

Seuraavissa luvuissa keskityn avaamaan ensin pelin ja leikin käsitteitä sekä edelleen sitä, mitä roolipeleillä ja live-roolipeleillä tarkoitetaan ja mistä ne koostuvat. Tämän jälkeen käsittelen pelillistä oppimista sekä roolipelien että tarkemmin live-roolipelien kontekstissa, jonka jälkeen peilaan roolipelien opettamia taitoja vielä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin. Lopuksi tarkastelen motivaatiota itsemääräämisteorian valossa sekä sen yhteyksiä peleihin.

2 Pelien kirjo

Pelille ja sen eri muodoille on monenlaisia määritelmiä, ja monimuotoista käsitettä onkin pyritty selventämään myös suhteessa sille läheisiin käsitteisiin, kuten leikkiin. Tässä luvussa avaan ensiksi kahden yläkäsitteen, pelin ja leikin, eroja ja samankaltaisuuksia, jonka lisäksi tarkastelen niille molemmille ominaisen taikapiirin käsitettä. Pelin määritelmä luo pohjan sille, että paneudun seuraavaksi tarkemmin roolipelien maailmaan, joiden tiimoilta tarkastelen lopuksi vielä lähemmin tutkimuksen keskiössä olevaa live-roolipelaamista.

2.1 Peli ja leikki – yhdessä vai erikseen?

Pelin ja leikin välinen suhde on monimutkainen ja niiden erottaminen toisistaan toisinaan hankalaa. Peli voidaan kontekstista riippuen nähdä osana leikkiä, jolloin peli sisältyy leikin käsitteeseen. Toisaalta joissain tapauksissa leikki voidaan nähdä yhtenä pelin komponenttina. (Salen & Zimmermann, 2004, luku 7: s. 2-3.) Näin ollen määrittely käsitteiden välillä ei ole aina yksiselitteistä.

Huizinga (1984, s. 39) määrittelee leikin vapaaehtoiseksi toiminnaksi, joka tapahtuu määrätyn ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti sovittujen sääntöjen mukaan. Leikki tuottaa toimijalle iloa ja jännitystä, se on erilaista kuin tavallinen elämä ja sillä on oma tarkoituksensa. Hänen mukaansa leikki onkin yksi elämän olennaisimmista henkisistä tekijöistä. (Huizinga, 1984, s. 39.) Callois (2001, s. 10) puolestaan määrittelee Huizingaa osin mukaillen kuusi leikille ominaista piirrettä. Hänen mukaansa leikki on vapaata ja vapaaehtoisista, rajattua, tulokseltaan epävarmaa, kuvitteellista, sääntöjenmukaista eikä sen aikana tuoteta mitään uutta. Koska Callois'n (2001, s. 13) leikin piirteet toimivat toisaalta määritelmänä myös pelille, hän erottaa leikin ja pelin toisistaan termeillä *paidia* ja *ludus*. *Paidia* viittaa leikkiin ja täten vapaaseen ja huolettomaan spontaaniin toimintaan, kun taas *ludus* puolestaan viittaa peliin, joka on laskelmoidumpaa ja selkeämmin sääntöjenmukaista (Callois, 2001, s. 13). Salenin ja Zimmermannin (2004, luku 7: s. 11) määritelmän mukaan peliä voidaan taas kuvailla järjestelmäksi, jossa pelaajat sitoutuvat keinotekoiseen ”konfliktiin”, jolla on säännöt ja jonka lopputulos on määriteltävissä. Leikki sen sijaan voidaan määritellä vapaamuotoiseksi ja mielikuvitusta hyödyntäväksi toiminnaksi. (Harju & Multisilta, 2014, s. 156.)

Sekä leikkiä että peliä yhdistää se, että ne luovat tietynlaisen rajan, joka erottaa ne todellisen maailman kontekstista. Huizinga (1984, s. 17-18) kuvailee leikkiä irtautumiseksi tavanomaisesta elämästä, joka voi saada leikkiin osallistujan uppoutumaan sisäänsä täysin. Leikille ominaista on hänen mukaansa erottuminen tavallisesta elämästä myös ajan ja paikan rajojen kautta. Leikki sijoittuu aina tiettyyn aikaan ja paikkaan ja muodostaa oman hetkellisen maailmansa. (Huizinga, 1984, s. 19-20.)

Salenin ja Zimmermannin (2004, luku 9: s. 7) mukaan jokaisella pelillä on puolestaan tietynlainen kehys, joka määrittää sen tapahtumista tietyssä ajassa ja paikassa ja kertoo peliin osallistujille sen, milloin peliä pelataan. Tämä kehys luo ikään kuin risteyksen, jossa todellinen maailma ja pelin kuvitteellinen maailma eroavat toisistaan. Tätä kehystä tutkijat kutsuvat taikapiiriksi. Se luo peliin myös turvallisuuden tunnetta sekä niitä tiettyjä merkityksiä, jotka pelin sisällä yhteisesti jaetaan. (Salen & Zimmermann, 2004, luku 9: s. 2-7.) Taikapiirin käsitteen voidaan nähdä pelin kontekstissa vertautuvan Huizingan (1984) kuvailuun leikin olemuksesta.

Roolipelien näkökulmasta taikapiiri voidaan taas nähdä yhteisesti jaettuna epäsuorana sopimuksena, jonka puitteissa peliin osallistujat erottavat toisistaan pelin sisäisen ja ulkopuolisen maailman sekä niiden erilaiset säännöt. Se toimii erottavana voimana sen välillä, etteivät pelaajat tuo pelimaailmaan henkilökohtaisia historioitaan tai tuntemuksiaan, eivätkä toisaalta vie pelimaailman tapahtumia sen ulkopuolelle. (Montola, 2009, s. 10-11.) Käytännössä taikapiiri on siis sanaton sopimus siitä, että pelin sisällä pelaaja edustaa hahmoansa eikä mitään sen ulkopuolelta. Montola (2009, s. 10) toisaalta huomauttaa, että pelit eivät ole kuitenkaan täysin vapaita niitä ympäröivän maailman vaikutuksista, vaan tietyt normit esimerkiksi väkivaltaa koskien pätevät usein myös tavalla tai toisella pelin sisällä.

Taikapiiri ja sen ilmentämät sopimukset voivat myös vaihdella sen mukaan, millaisista peleistä puhutaan. Perinteisessä merkityksessä taikapiirin voidaan nähdä toteutuvan parhaiten niin sanottujen klassisten pelien keskuudessa, mutta esimerkiksi pervasiivisten, eli laajalle levinneiden pelien kohdalla raja voi olla eri tavalla häilyvä. Pervasiiviset pelit laajentavat taikapiiriä joko tilallisesti, ajallisesti tai sosiaalisesti. Käytännössä tällöin pelin tapahtumapaikkana voi toimia esimerkiksi koko ympäröivä maailma tai peli voi jatkaa

selvien pelisessioidenkin ulkopuolella, jolloin pelaaja on pelin sisällä jatkuvasti. Pelin laajeneminen perinteisen pelikentän ulkopuolelle voi myös osallistaa pelin ulkopuolisia peliin – tämä voi ilmetä niin lyhyinä kohtaamisina kuin isompina osallistumisina peliin. Taikapiirin rajojen sumentuessa sitä ei tulekaan nähdä selvänä pelin ulkopuolisen erottavana rajana, vaan sopimuksena, joka erottaa tietyt tapahtumat pelin ulkopuolisesta maailmasta. (Montola, 2009, s. 12-21.) Pelille ja leikille ominaista on siis oman maailmansa muodostaminen erillään todellisen maailman kontekstista.

Peli ja leikki ovat toisinaan päällekkäisiä ja toisinaan toisistaan erotettavia käsitteitä. Leikki ja peli voidaan tilanteesta riippuen nähdä myös saman toiminnan erilaisina ilmenemismuotoina (Harju & Multisilta, 2014, s. 156). Sekä leikki että peli sisältävät yleensä sääntöjä, mutta sääntöjen hallitsevuus ja mahdollisuus neuvotella niistä kuitenkin vaihtelevat (Pellegrini, Blatchford, Kato & Baines, s. 2004, 108). Tämän lisäksi leikkiä ja peliä erottaa toiminnan tarkoituksellisuus – peli tähtää yleensä johonkin lopputulemaan, kun taas leikillä ei ole välttämättä varsinaista päämäärää (McGonigal, 2014, s. 654; Harju & Multisilta, 2014, s. 156-157). Aiempia määritelmiä soveltaen peli nähdään tässä tutkimuksessa toimintana, jonka säännöt, päämäärä ja tarkoitus ovat kohtuullisen selkeitä. Leikki puolestaan on mielikuvituksellista ja vapaampaa toimintaa, jonka lopputulema ei ole välttämättä selvä. Tarkastellaan seuraavaksi roolipelin määrittäviä ominaisuuksia sekä sitä, miten ne asettuvat suhteessa pelin ja leikin määritelmiin.

2.2 Roolipelit

Pelin ja leikin tapaan roolipelien määrittelemisen yksioikoisesti ei ole aivan yksinkertainen tehtävä. Montola (2012, s. 117) vertailee väitöskirjassaan kattavasti roolipelien erilaisia määritelmiä ja päätyy itse kuvaamaan roolipeliä jäsennehtynä sosiaalisena prosessina. Tämä prosessi voidaan hänen mukaansa myös nähdä ajattelutapana, jota voidaan soveltaa muihinkin sosiaalisiin käytänteisiin ja tehdä ”tavallisesta” pelaamisesta roolipelaamista. Deterding ja Zagal (2018, s. 2) puolestaan jäsentävät roolipelien käsitettä neljän taustalla vaikuttavan ilmiön kautta, joita ovat leikki, pelit, roolit sekä mediakulttuuri. Näitä määritelmiä yhdistellen roolipelaaminen voidaan siis nähdä sosiaalisesti jäsentyvänä prosessina, joka muodostuu leikin, pelien, roolien ja mediakulttuurin risteyksessä. Tarkastellaan ensiksi sitä, mitkä ominaisuudet määrittelevät roolipelien ytimessä olevaa

prosessia, ja paneudutaan sen jälkeen vielä yksitellen roolipelin taustalla vaikuttaviin ilmiöihin.

Montola (2008, s. 23) tiivistää erityisesti kolmen ominaisuuden määrittävän kaikkia roolipelejä. Ensinnäkin roolipelaaminen on interaktiivinen prosessi, johon kuuluu kuvitteellisen pelimaailman ja sen sisältöjen määrittely ja mahdollinen muuttaminen. Toiseksi tämä vastuu pelimaailman määrittelystä on peliin osallistujilla itsellään. Viimeisenä pelaajat määrittävät pelimaailmaa omien hahmoluomustensa kautta, jotka täyttävät yhteisesti luotua pelimaailmaa ja sen sisältöjä. Nimenomaan pelaajien henkilöidyt hahmot erottavat roolipelaamisen esimerkiksi yhteisöllisestä tarinankerronnasta. Pelin aikana pelimaailma on muuttuva ja uudelleen määrittyvä pelaajien itsensä toimisesta tiettyjen raamien sisällä, minkä vuoksi täysin sattumanvaraiset muutokset pelissä ja sen maailmassa eivät ole mahdollisia. (Montola 2008, s. 23-24.) Roolipelien perustan muodostavat siis yhteisen pelimaailman ja sen sääntöjen määrittely sekä sen täyttävät hahmoluomukset. Sekä pelimaailman että hahmojen määrittely tapahtuu peliin osallistujien itsensä kautta.

Kaikkia roolipelejä määrittävien tekijöiden lisäksi Montola (2008, s. 24) esittelee piirteitä, jotka ovat roolipelille tyypillisiä, mutta eivät pakollisia. Ensinnäkin hahmon rakentamisesta vastaa pelaaja itse, jonka ohella maailman luomiseen ja pelin päätöksiin osallistuu myös pelinjohtaja. Toiminta on määrällisiin sääntöihin pohjautuvaa, mutta pelin määrittely ja valtarakenteet ovat osin yhteisesti jaettuja. Jaot voivat vaihdella jopa pelin sisällä, jolloin esimerkiksi pelinjohtajan roolia voidaan vaihtaa tai päätösvaltaa jakaa tarkemmin alueittain (Montola, 2008, s. 24). Vaikka edellä esitelty periaatteet ovatkin ominaisia roolipeleille, on muistettava, että laajan pelien ja sen eri muotojen kirjon myötä myös nämä periaatteet ovat eläviä.

Roolipelin keskeisten ominaisuuksien ja toiminnan määritellyn ohella Montola (2008, s. 24) nostaa olennaisena esiin vielä yleisimmät roolipelien muodot. Näitä ovat pöytäroolipelit, live-roolipelit sekä virtuaaliset roolipelit. Pöytäroolipeleille ominaista on pelimaailman ja sen sisältöjen määrittely pääosin verbaalisesti, kun taas live-roolipelaamisen kohdalla peliä ilmennetään fyysisen maailman kontekstissa. Virtuaaliset roolipelit puolestaan pohjautuvat virtuaaliseen pelimaailmaan, joka jaetaan yhteisesti esimerkiksi tietokoneen välityksellä. (Montola, 2008, s. 24). Tässä tutkimuksessa käsiteltävä Velho-koulu lukeutuu näistä live-roolipeleihin.

Roolipelin ytimessä ovat siis yhteisesti luotu maailma ja sen säännöt, sekä siinä toimivat jollain tapaa itse ilmenneet hahmot. Pelimaailman ja hahmojen rakentumisen ohella roolipelien voidaan nähdä saaneen vaikutteita useista eri ilmiöistä. Deterdingin ja Zagalin (2018, s. 2) mukaan roolipelien määrittelyn kannalta merkityksellistä on ymmärtää esimerkiksi leikin kehittymisen vaiheita.

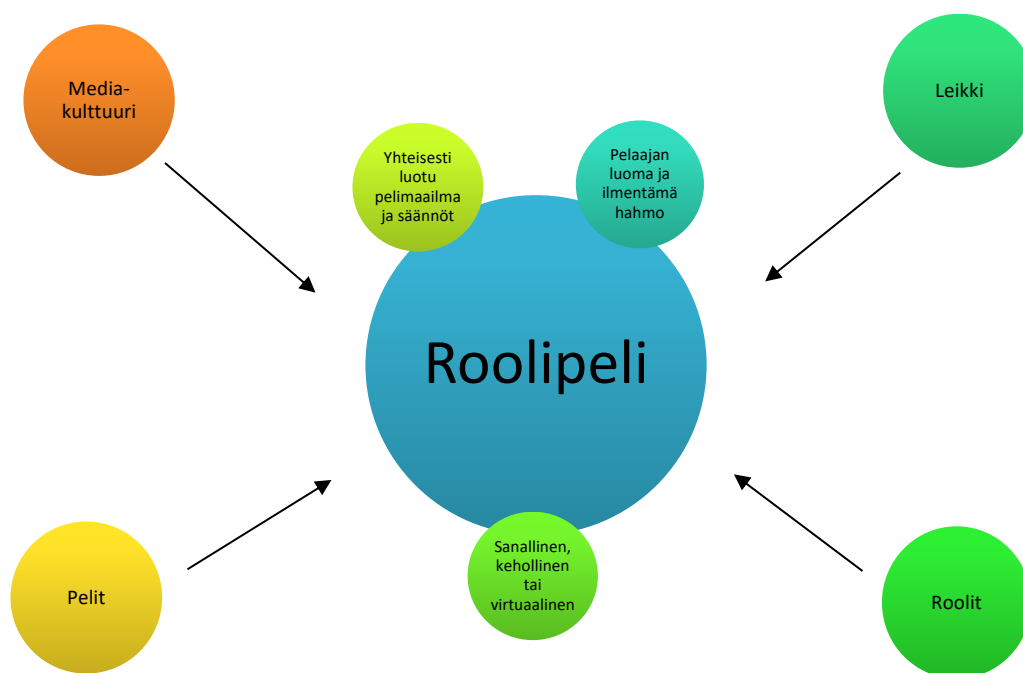
Deterding ja Zagal (2018, 3) esittävät Pellegriniin viitaten, että leikin kehitys pienillä lapsilla voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisenä leikin muotona nähdään mielikuvitusleikki, joka voi olla yksinkertaisimmillaan olla tietyn mallin ilmentämistä vaikkapa lelujen avulla, esimerkiksi ”nalle menee nukkumaan lehden (peiton) alle”. Mielikuvitusleikki kehittyy vähitellen roolileikiksi, jossa leikkijöillä on jo itsellään selvä rooli ja positio, mutta toiminta voi olla vielä täysin vapaata. Roolileikistä siirrytään puolestaan säännönmukaiseen leikkiin, jossa voidaan jo sujuvasti muotoilla uudelleen tosielämän ”käsikirjoituksia” ja jossa leikin säännöt ovat yhteisesti jaetut. Roolipelin voidaan näiden määritelmien valossa katsoa ilmentävän sekä nimensä mukaisesti roolileikkiä että säännönmukaista leikkiä. (Deterding & Zagal, 2018, s. 3.) Roolipeleissä kuvitteellinen maailma rakentuu toki yhteisten sääntöjen pohjalle, joita ei muuteta, mutta kuten Montolakin (2008, s. 24) tuo ilmi, roolit ja niissä toimiminen ovat kuitenkin itsessään eläviä.

Leikin ohella roolipelit juontavat juurensa myös pelien maailmaan. Tästä näkökulmasta niiden määrittelyä tosin mutkistaa se, että ne voidaan nähdä pelien joukossa rajatapauksena monestakin syystä. Roolipeli voi ensinnäkin toisinaan jatkua eri kertojen välillä, jolloin sen loppu ei ole selvästi määriteltävissä, minkä lisäksi esimerkiksi pöytäroolipelin säännöt eivät ole yhteisen keskustelun tulos. (Salen & Zimmermann, 2004, luku 7: s. 12-13; Juul, 2005, s. 95). Deterding ja Zagal (2018, s. 4) kuitenkin määrittelevät roolipelejä pelin näkökulmasta siten, että verrattuna spontaaniin roolileikkiin, roolipeleissä pelaaja toimii yleensä yhden hahmon kautta pitkäkestoisemmassa maailmassa, joka on tiukemmin määritelty sääntöjen mukaisesti. Pelinäkökulmasta roolipeli voidaan siis nähdä pysyvämpänä kuin leikki, joka yleensä muuttuu tilannekohtaisesti eikä ole yhtä pysyvä. Yhteisesti luotu maailma ja siellä toimiminen oman hahmonsa kautta ovat kuitenkin asioita, jotka Montolan (2008) tapaan määrittävät roolipelin käsitettä pelin näkökulmasta.

Roolit puolestaan määritellään käyttäytymisen ja asenteiden kaavoiksi, joita yksilöltä tiettyssä sosiaalisessa asemassa odotetaan. Käytännössä nämä ilmentävät esimerkiksi sitä, millaista käyttäytymistä ravintolassa käyvältä voidaan odottaa sinne tultaessa (Deterding & Zagal, 2018, s. 3). Yhteiskunnan määrittämät roolit ovat erilaisiin ryhmiin kuulumisen ja ihmisen henkilökohtaisten ominaisuuksien ohella yhteydessä myös identiteetin muodostumiseen (Stets and Serpe 2013, s. 31). Ihmiselle onkin tyypillistä liikkua erilaisten roolien välillä erilaisissa tilanteissa ja erilaiset tilanteiset sosiaaliset roolit vaikuttavatkin identiteetin ja kuvan rakentamiseen itsestä. Roolipelit tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden omaksua, kokeilla ja vaihtaa erilaisia rooleja vapaasti sitoutumatta ”todellisiin” seuraamuksiin rooleista. Tämä erottaakin roolipelien roolit todellisen elämän sosiaalisista rooleista, joista lähteminen tai joiden vaihtaminen ei ole samalla tavalla vapaata. (Deterding & Zagal, 2018, s. 4.) Roolipelit tarjoavat siis mahdollisuuden kokeilla erilaisia rooleja sitoutumatta niihin todellisessa elämässä.

Mediakulttuuri ilmenee roolipeleissä taas siten, että useat niistä pohjautuvat tavalla tai toisella esimerkiksi miniatyyritaistelupeleihin tai fantasiakirjallisuuteen. Jo roolipelien syntymisen alkuaikoina fantasiamaailmat toivat ihmisiä yhteen, jonka myötä lopulta syntyi useita eri roolipelien muotoja. Mediakulttuuria ilmennetään eri tavoin esimerkiksi pöytäroolipeleissä ja erilaisissa yksin ja yhdessä pelattavissa tietokoneroolipeleissä sekä live-roolipeleissä, joissa omia hahmoja ilmennetään fyysisen toiminnan ja usein pukeutumisen kautta. (Deterding & Zagal, s. 5-6.) Stenros ja Harviainen (2011, s. 63-64) puhuvat mediakulttuuriin verrattavasti roolipelien tuotteistamisesta sekä niiden saamista vaikutteista myös pelikulttuurin ulkopuolelta.

Roolipelit ovat ilmiönä heterogeeninen joukko, jonka eri muotojen voidaan nähdä ilmenvän eri tavoin. Tässä tutkimuksessa on avattu kaksi määritelmää roolipeleille, joissa on yhtymäkohtia, mutta joissa ilmiötä kuitenkin lähestytään hieman eri näkökulmasta. Vaikka tämä on vain pieni osa laajasta kirjosta erilaisia määritelmiä, ovat molemmat esitellyt tutkijat myös vertailleet useita erilaisia määritelmiä ja päätyneet sitä kautta omiin versioihinsa. Sen sijaan, että tässä tutkimuksessa esitellyt määritelmät olisivat kaiken kattavia, kuvaavat ne hyvin roolipelitutkimuksen (ja muun pelitutkimuksen) monipuolista ja monimutkaista kenttää. Roolipeliä määrittävät olennaiset tekijät on koottu kuvioon 1.



Kuvio 1. Roolipeliä määrittävät tekijät

Tässä tutkimuksessa määrittelen siis roolipelit esiteltyjä määritelmiä soveltaen peleiksi, joissa keskiössä on yhteisesti luotu ja jaettu pelimaailma ja sitä koskevat säännöt sekä pelaajan itsensä luoma ja ilmentämä hahmo. Positiot ja valta pelissä voivat vaihdella ja jakautua eri tavoin, mutta olennaista on, että pelaaja vastaa hahmonsa luomisesta ja sen toiminnasta joko sanallisesti, kehollisesti tai virtuaalisesti. Roolipelien voidaan nähdä syntyvän sekä leikin, pelien, roolien että mediakulttuurin vaikutusten risteyksessä. Käsittelem seuraavaksi tarkemmin yhtä roolipelaamisen muodoista, live-roolipelaamista.

2.3 Live-roolipelaaminen

Harviainen, Bienia, Brind, Hitchens, Kot, MacCallum-Stewart, Simkins, Stenros ja Sturrock (2018, s. 87) toteavat, että live-roolipelaaminen eli larppaaminen ymmärretään usein roolipelinä, jossa pelaajan mielikuvitusta ilmennetään kehollisesti oikeassa maailmassa sen sijaan, että toimintaa pelissä vain kuvailtaisiin. Osallistujamäärät larpeissa vaihtelevat muutamasta pelaajasta huomattavasti suurempaan määrään, ja aiheita peleille voivat olla niin fantasiapohjaiset taistelut kuin itsetutkiskelevat tosielämän draamat. Eroa on myös eri puolilla maailmaa toteutettavissa larppiperinteissä. (Harviainen ym., 2018, s. 87.) Roolipelien kirjossa larppaamista määrittelee kuitenkin selvimmin sen fyysinen luonne.

Kuten roolipelit yleensäkin, on myös larppaaminen omalla tavallaan ”rajatapaus”, jolla on yhteistä monen muun ilmiön, kuten teatterin ja taiteen kanssa, mutta joka ei suoraan lukeudu näiden ilmiöiden piiriin. Larpissa pelaaja on itse vastuussa ja kontrollissa henkilökohtaiseen narratiiviinsa liittyen, jonka myötä hän vaikuttaa yleensä myös pelin kulkuun suuremmassa mittakaavassa. Larppeja ei kuitenkaan tehdä esimerkiksi teatteriin verraten yleisöä varten, vaan jokainen mukana olijalla on osana luomassa ja kokemassa peliä. (Stenros, 2010, s. 301.)

Teatterin ohella larppaaminen ei ole myöskään täysin selvä tapaus pelien kategoriassa. Kuten roolipelit yleisestikin, larpit eroavat monista muista peleistä siten, että niiden lopputulema tai ”voitto” ei ole läheskään aina selvä, jonka lisäksi säännöt pelissä voivat muuttua toiminnan aikana. Pelinjohtajalla on mahdollisuus vaikuttaa pelin kulkuun suurestikin, mutta hahmoilla voi myös olla omia henkilökohtaisia tavoitteita tai merkityksiä. Joskus voi olla, että kaikki hahmot saavuttavat tavoitteensa, mutta onnistuneen larpin kannalta on mahdollista myös se, ettei kenenkään tavoite täyty. Omatakeista larpeille onkin myös se, että pelaajan itsensä tavoitteet voivat olla eriävät hahmon tavoitteisiin nähden, jolloin pelaaja voi esimerkiksi tahallaan ajaa hahmonsa epäonnistumaan. (Stenros, 2010, s. 308.) Larpeissa pelaajan ja hahmon välinen ero onkin vahva, joka tuo sille omanlaisensa leiman. Tässä tutkimuksessa larpit nähdään kuitenkin osana pelejä, vaikkakin niiden rajatapauksena.

Vaikka larppaaminen voidaan erottaa niin teatterista kuin peleistäkin, on näillä ilmiöillä kuitenkin selviä yhtymäkohtia (Stenros, 2010, s. 308). Vertaamalla larppia muihin ilmiöihin voidaankin toki oppia lisää niin larpeista kuin siihen liitettävistä ilmiöistä. Voidaan kuitenkin myös pohtia, kuinka mielekästä on yrittää saada larppia sopimaan johonkin tai joihinkin näistä ilmiöistä. Larppi on olemassa siihen osallistuvia ja heidän kokemuksiaan varten. Vaikka voitaisiin tehdä larppi, joka kohtaa esimerkiksi teatterin tai esitystaiteen kriteerit, ei larpin luokittelu itsessään ole arvokasta, vaan tällöin vain kutistetaan sitä kirjoa, mitä larppien joukkoon määritellään kuuluvaksi. (Stenros, 2010, s. 313.) Tämä korostaakin larppaamisen määrittelyn vaikeutta ja ilmiön ainutlaatuisuutta.

Sen sijaan, että larppaamisen käsitettä olisi tyhjentävästi määritelty, sitä onkin useimmiten tyydytty kuvaamaan toiminnan kautta (Harviainen ym., 2018, s. 87). Tutkijat nostavat

artikkelissaan esiin useiden eri tutkijoiden kuvailuita larppaamiseen liittyen, joka osoittaa aiemman vertailun ohella sen, että ilmiö ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Tutkijat tuovat kuitenkin esiin joitain yleisiä periaatteita, joiden avulla larppia voidaan kuvailla ja pyrkiä määrittämään. (Harviainen ym. 2018, s. 87-88.)

Ensinnäkin tärkeää larpin kohdalla on erottaa toisistaan toiminta hahmon sisällä ja ulkopuolella. On tärkeää huomata, että mikäli pelaaja ei viesti toisin, on hän pelin alettua yhtä kuin hänen hahmonsa. Pelaaja ei siis itse ole varsinaisesti vastuussa esimerkiksi siitä, että hänen hahmonsa rikkoo pelin sisäisiä sääntöjä – vastuussa on hänen hahmonsa. Näin ollen pelin sisäisten tapahtumien ei tulisi valua pelin ulkopuoliseen maailmaan. Pelin ulkopuoliselle kommunikaatiolle sovitaan kuitenkin aina jokin merkki, josta tunnistetaan, että pelaaja puhuu nyt omana itsenään hahmonsa ulkopuolella. (Harviainen ym., 2018, s. 88.) Esimerkiksi Velhokoulussa tämä merkki on yleisesti muissakin larpeissa käytetty nyrkki pään päällä. Pelimaailmaan sisäiseen toimintaan viitataan tässä tutkimuksessa jatkossa paikoittain myös termillä in-game ja pelin ulkoiseen puolestaan termillä off-game.

Hahmon ja pelaajan itsensä erottamiseen liittyy läheisesti myös yhteinen sitoumus toimia fiktiivisessä maailmassa pelin ajan. Stenros (2010, s. 300) kuvailee larpeja jokapäiväiseen maailmaan heijastetuiksi väliaikaisiksi maailmoiksi, joissa osallistuja on läsnä hetkessä niin pelaajana kuin hahmona. Fiktiivinen, mutta todentuntuinen tila larpeissa rakentuu sosiaaliseen sopimukseen, jossa pelaajat sitoutuvat toimimaan narratiivisen kontekstin ja yhteisesti jaetun paikan puitteissa. Tämän avulla luodaan tilasta todentuntuista, vaikka ympäristö ei olisikaan siihen täysin sopiva. fyysisesti larppi on kuitenkin usein sidottu siihen paikkaan, jossa se tapahtuu, eikä esimerkiksi isoa tilaa voida luoda pienen huoneen puitteissa. Ajalliset muutokset larpissa sen sijaan ovat helpompia ja pelin sisäisten tapahtumien ei esimerkiksi tarvitse tapahtua kronologisesti. (Harviainen ym., 2018, s. 89.) Yhteisesti jaettu larppi tuo siis mahdollisuuksia luoda maailmoja sinne, missä niitä ei välttämättä ole sekä mahdollisuuksia leikkiä ajan ja paikan rajojen kanssa. Keskeistä on sitoutua yhteisesti jaettuun maailmaan, jossa peli tapahtuu ja jota ympäröi pelin kehysten muodostava taikapiiri.

Immersiota kuvataan usein tunteena, joka kertoo, miltä tuntuu olla pelissä. Immersion kokemus larpeissa on erityisen vahva niiden fyysisestä luonteesta johtuen. (Harviainen ym., 2018, s. 90.) Immersio ei kuitenkaan ole pelkästään pelaamiseen rajoittuva ilmiö,

vaan se voidaan nähdä perustavanlaatuisena ihmismielen tilana, joka ilmenee eri muodoissa liittyen erilaisiin kokemuksiin niin kognitiivisia kuin emotionaalisia prosesseja koskien. Yleisesti immersiota koskien voidaan kuitenkin todeta, että sen taustalla vaikuttaa aina motivaatio sitoutua johonkin tiettyyn virikkeeseen. Keskeistä immersiiiviselle leikille on sen puoleensa vetävyys ja osallistujan huomion kaappaaminen. Roolipelien kontekstissa immersio voi kohdistua useaan eri asiaan: toimintaan, peliin, ympäristöön, narratiiviin, hahmoon tai peliyhteisöön. (Bowman, 2018, s. 379.)

Muun muassa vahvan immersion kautta larppeihin liittyvät vahvasti myös kokemuksellisuus sekä yhteisöllisyys. Larpit rakentuvat pelaajan kokemukseen kuvitteellista maailmasta siinä toimivana omana hahmonaan. Näin ollen niitä on lähes mahdotonta ymmärtää katsomalla niitä ulkopuolelta käsin (Stenros & Montola, 2010, s. 20). Pelaajat ovat larpissa ne, jotka tuovat sen valinnoillaan ja toiminnallaan eloon. Pelaaja on ”esittävän” position lisäksi pelissä ikään kuin myös yleisönä, jonka takia erilaiset larpissa saadut kokemukset voivat kätkeä sisäänsä vielä mielenkiintoisempia asioita, kuin mitä pelistä näkyisi läpi ulkopuolisen silmin. (Stenros, 2010, s. 301.)

Toisaalta larpin herättää eloon hahmojen lisäksi myös pelissä toteutuva yhteisöllisyys. Kaikkien osallistujien toiminta vaikuttaa eteenpäin toisiin osallistujiin ja koko kuvitteellinen maailma rakentuu yhteiseen sopimukseen siitä, että se koetaan pelissä totena. Pelkkä yksittäinen hahmo ei vielä riitä luomaan maailmaa, vaan sen rinnalle tarvitaan myös muiden osallistujien panos. (Stenros, 2010, s. 303.) Larpin kohdalla ei puhuta pelikästään pelimaailmasta, jossa on joitain hahmoja, vaan osallistujien ilmentämät hahmot tuovat maailmaan omat historiansa, toiveet ja tarpeensa, tavoitteensa sekä keskinäiset yhteytensä (Stenros, 2010, s. 313). Maailman sisällä tapahtuva yhteisöllisyys on siis suuri osa näitä pelejä.

Myös aineellisuus ja materian määrä pelissä ovat asioita, jotka erottavat larppaamisen esimerkiksi pöytäroolipeleistä. Erityisesti pohjoismaiselle larppiperinteelle tyypillistä on kokonaisvaltaisen illuusion luominen (Harviainen ym., 2018, s. 91). Pohjoismaisissa larpeissa korostuvat tietyt piirteet, joita ovat kunnianhimo, vahva sitoutuminen, ei-kaupallinen luonne sekä vähäinen pelimekaniikoiden käyttö (Stenros & Montola, 2010, s. 15-20). Yksinkertaisuudesta huolimatta pohjoismaisen larpin ytimessä on ehjä visio sekä vakuut-

tava ja toden tuntuinen ympäristö. Tämän lisäksi larppi pohjoismaissa koetaan usein yhteisöissä tärkeäksi osaksi kulttuuria. Vaikka se ei saisikaan suurta arvostusta tai olisi jopa väärinymmärrettyä, on se yhteisölle tärkeää. (Harviainen ym., 2018, s. 98-99.) Koska tässä tutkimuksessa käsiteltävä Velhokoulu on osa pohjoismaista larppiperinnettä, on keskiössä aiheen käsittely pohjoismaisen perinteen näkökulmasta.

Harviainen ja kumppanit (2018, s. 104) korostavat eroja eri larppiperinteiden välillä, mutta tiivistävät tietyt ominaisuudet, jotka voidaan nähdä yhteisenä kaikelle larppaamiselle. Tässä tutkimuksessa larppaaminen nähdään Harviaisen ja kollegoiden (2018) määritelmän valossa roolipelien osa-alueena, jossa pelaaja ilmentää hahmoaan ja sen toimintaa itse fyysisesti yhteisesti jaetussa maailmassa. Pelaaja ja hahmo nähdään toisistaan erillisinä asioina ja niitä ei tule sekoittaa toisiinsa. Larppi fyysisenä tapahtumana on myös sidottu siihen paikkaan ja aikaan, jossa peli tapahtuu, mutta mahdollistaa kuitenkin yhteisen sopimuksen kautta paitsi maailmojen luomisen sinne, missä niitä ei ole. Larpeissa immersion taso on yleisesti katsottuna korkea, jonka lisäksi myös aineellisuus ja sen rooli pelissä on myös oleellinen näkökulma larppeja tarkasteltaessa ja iso osa esimerkiksi pohjoismaista larppiperinnettä. (Harviainen ym., 2018, s. 104.) Tämän lisäksi larppia määrittävät myös sen kokemuksellinen luonne ja pelissä ilmentyvä yhteisöllisyys. Seuraavaksi tarkastelen oppimista pelien ja roolipelien näkökulmasta.

3 Oppiminen ja taidot peleissä

Tässä luvussa käsittelen oppimista ja taitoja pelien näkökulmasta. Määrittelen ensiksi lyhyesti, mitä pelillisellä oppimisella tarkoitetaan, jonka jälkeen syvennyn tarkastelemaan oppimista roolipeleissä ja edelleen live-roolipeleissä. Oppimista larpeissa tarkastelen myös niiden opetuskäytön valossa, jonka lisäksi vertailen vielä lopuksi roolipeleissä opittavia taitoja opetussuunnitelman laaja-alaisiin taitotavoitteisiin.

3.1 Pelillinen oppiminen

Oppimista pelien kontekstissa voidaan käsitellä ja kuvailla monin eri tavoin. Oppimiseen voidaan tähdätä esimerkiksi niin oppimispelien kuin opetuksen pelillistämisen avulla. Hyötypeleihin kuuluvat oppimispelit ovat pelejä, jotka on suunniteltu ja joiden avulla pyritään harjoittamaan erilaisia tietoja, taitoja tai asenteita (Soanjärvi & Harviainen, 2019, s. 140). Pelillistämällä puolestaan tarkoitetaan pelisuunnittelun keinojen ja erilaisten pelielementtien hyödyntämistä perinteisen pelikontekstin ulkopuolella (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, s. 10). Opetuksen kontekstissa tämä voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi erilaisten pelimerkkien, pisteiden, tarinallisuuden tai pelihahmojen hyödyntämistä.

Plass, Homer ja Kinzer (2015, s. 262) näkevät pelillisen oppimisen tiivistyvän tiettyihin ominaisuuksiin, jotka yhdistävät kaikkia pelejä. Pelien keskiössä ovat heidän mukaansa aina jonkinlainen haaste, vastaus siihen sekä palaute. Niin haasteiden kuin esimerkiksi palautteidenkin muoto ja tavoite voivat vaihdella taustalla vaikuttavasta oppimiskäsityksestä riippuen. Oppimiskäsityksen lisäksi prosessia määrittävät erilaiset pelin elementit ja mekaniikat, kuten narratiivi tai esteettinen suunnittelu. Näiden pohjalta haaste, vastaus ja palaute ilmenevät peleissä eri tavoin. Koko prosessia puolestaan ympäröi taikapiiri, joka nähdään optimaalisena oppimista edistävänä sitoutumisena. (Plass ym., 2015, s. 262.) Tätä sekä aiemmin esitettyjä taikapiirin määritelmiä yhdistäen voidaan siis sanoa, että taikapiiri on yhteinen sopimus, joka erottaa pelin ulkopuolisen maailman sen sisäisestä ja luo täten edellytykset sitoutumiselle pelin perimmäiseen olemukseen. Seuraavaksi tarkastelen, kuinka oppiminen toteutuu roolipelien kontekstissa.

3.1.1 Oppiminen roolipeleissä

Roolipelien voidaan sisällöstä riippumatta nähdä opettavan monia erilaisia taitoja. Hammer ja kollegat (2018, s. 283) käsittelevät artikkelissaan roolipelien vaikutuksia oppimiseen kaikenlaisissa oppimistilanteissa koulusta sen ulkopuoliseen toimintaan. Tutkijat painottavat, että ymmärtääkseen vuorovaikutusta roolipelien ja koulutuksen välillä, on ymmärrettävä sen taustalla vaikuttavat käsitykset oppimisesta. He lähestyvät asiaa teoreettisesti niin erilaisten oppimiskäsitysten kuin roolipelin taustalla vaikuttavien roolileikin ominaisten hyötyjenkin kautta. Tarkastelunsa pohjana tutkijat käyttävät tunnettuja oppimisteorioita behaviorismista konstruktivismiin ja kognitivismista sosiokulttuuriseen lähestymistapaan. Tutkijat korostavat vastakkainasettelun sijaan oppimiskäsityksiä näkökulmina ymmärtää erilaisia oppimiskokemuksia, mutta näkevät roolipelien linkittyvän käytännön ominaisuuksiltaan kuitenkin selvimmin konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. (Hammer ym., 2018, s. 283.)

Konstruktivistisesta näkökulmasta tieto rakentuu aiempien asenteiden, uskomusten ja kokemusten pohjalle. Uusi tieto voi toisaalta vahvistaa vanhoja opittuja malleja ja toisaalta haastaa ja muokata niiden rakenteita johonkin uuteen. (Wadsworth, 1984, s. 18.) Sosiokulttuurisesta näkökulmasta Hammer kollegoineen (2018, s. 285) puolestaan painottaa sitä, että oppiminen ei tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan on aina sosiaalisesti rakentuvaa. Nämä näkökulmat ovat linjassa myös sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaan suomalaisen opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmassa oppiminen nähdään paitsi vuorovaikutuksellisenä toisten oppilaiden ja muiden toimijoiden kanssa, myös erilaiset tiedot ja taidot nähdään rakentuvan kumulatiivisesti aiemmin opitun tiedon päälle (POPS, 2014, s. 17).

Oppimiskäsitysten ymmärtämisen lisäksi Hammer ja kollegat (2018, s. 286) nostavat esiin roolipelien pohjan muodostavan roolileikin merkittävyyden niin ihmisen kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen kuin myös oppimisen kannalta. Roolileikki on luonteva tapa lapsille kokeilla ja Lillard, Pinkham ja Smith (2010, s. 299-302) tuovatkin esiin viisi erityistä hyötyä siihen liittyen. Ensinnäkin roolileikki opettaa vastaamaan erilaisiin sosiaalisesti monimutkaisiin tilanteisiin ja reaktioihin, opettaa tulkitsemaan muiden tarkoituksiperiä sekä erottamaan kuvitteellisen ja todellisen maailman. Näiden lisäksi roolileikki kehittää symbolista ymmärrystä sekä sosiaalista kompetenssia muun muassa neuvottelun,

roolien ottamisen ja empatian kautta. Samoin se auttaa ymmärtämään myös vaihtoehtoisia näkökulmia maailmasta. (Lillard ym., 2010, s. 302.) Roolileikin tuttuus ja merkittävyys kehityksen kannalta tarjoaakin myös roolipeleille ja niistä oppimiselle oivan pohjan, joka on lähes kaikille jossain määrin tuttua. (Hammer ym., 2018, s. 287).

Oppimiskäsitysten ja roolileikin höytyjen valossa Hammer ja kumppanit (2018, s. 289-296) esittelevät artikkelissaan roolipelien olennaisia ominaisuuksia, joilla he näkevät olevan vaikutusta oppimiseen. Näitä ominaisuuksia ovat hahmon ilmentäminen, kuvitteellisen maailman manipuloiminen, muuttunut todellisuudentaju sekä yhteisesti jaettu mielikuvitus.

Hahmon ilmentäminen

Tärkeänä osana roolipeliä Hammer ja kumppanit (2018, s. 289-290) avaavat hahmon ilmentämiseen liittyviä ominaisuuksia. Roolipelit mahdollistavat pelaajille jonkun *toisen näkökulmaan asettumisen, aidot kokemuksen tunteet* hahmon välityksellä sekä pelin tuomat *epäsuorat kokemukset* sellaisista asioista, joita ei välttämättä voi todellisessa maailmassa kokea. Useissa roolipeleissä pelaaja asettuu itsestään poikkeavan hahmon rooliin. Toisen näkökulmaan asettumisen ajatellaankin harjoittavan pelaajan sosioemotionaalisia taitoja, jonka lisäksi sen avulla voidaan myös sitouttaa pelaajaa jonkun tietyn aiheen ymmärtämiseen. Kokemukset toisen näkökulmasta voivat jopa parhaimmillaan muuttaa pelin ulkopuolisia stereotypioita ja ennakko-oletuksia tiettyä aihetta koskien. (Hammer ym., 2018, s. 289-290.)

Toisen näkökulmaan asettumisen lisäksi roolipelit voivat tarjota kokemuksia siitä, miltä jonkun asian tapahtuminen hahmolle tuntuu itsessä. Hammer kollegoineen (2018, s. 290) tuo esiin, että mitä suuremmin pelaaja kokee uppoutuvansa hahmoon, sitä todennäköisemmin hän muuttaa myös omaa käytöstään hahmon persoonallisuuspiirteiden mukaisesti. Tämän on nähty vaikuttavan niin itsensä kuin maailmankuvan näkemiseen laajemmassa mittakaavassa erityisesti silloin, kun hahmon sosiaalinen rooli on ollut tavalla tai toisella itsestä poikkeava. Omaan hahmoon liittyvien kokemusten lisäksi roolipelissä korostuu myös mahdollisuus kokemuksiin sellaisista asioista, joihin todellinen elämä ei tarjoa mahdollisuutta. Esimerkkinä tutkijat nostavat esiin Kapo-larpin, jonka kuvitteellinen

maailma sijoittui vankileirille. Vaikka vankileiri koettiin vain pelin sisällä, on pelaaja kokenut sen hahmossaan todellisena, jolloin niin tiedolliset kuin emotionaaliset kokemukset siitä jäivät osaksi pelaajaa itseään. (Hammer ym., 2018, s. 290-291.) Hahmoon ja toisen näkökulmaan asettuminen tarjoaa siis mahdollisuuksia erilaisille vahvoille kokemuksille ja laajemmalle tarkastelulle omiin näkemyksiin liittyen.

Kuvitteellisen maailman manipuloiminen

Roolipelien perustaa luovat myös kuvitteellisen maailman manipuloiminen ja siinä toimiminen. Pelimaailmassa vaikuttaminen tarjoaa mahdollisuuksia *muodostaa teorioita ja testata niitä, kokea autenttisesti, miten omat valinnat vaikuttavat sekä motivationaalisia syitä sille, miksi oppiminen kannattaa*. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa ihminen rakentaa ymmärrystään ja osaamistaan muodostamalla omia mentaalisia malleja jostain asiasta ja testaamalla niiden toimivuutta. Pelin kuvitteellinen maailma tarjoaa mahdollisuuksia nimenomaan luoda teorioita ja malleja siitä, miten pelimaailmaan voitaisiin vaikuttaa ja saavuttaa halutut tavoitteet. Tätä pelin piirrettä voidaan hyödyntää myös oppimisen tarkoituksessa – roolipelin voidaan suunnitella harjoittavan jotain tiettyä taitoa tai aihepiiriä. (Hammer ym., 2018, s. 291-292.)

Teorioiden ja mallien rakentamisen ohella pelaajat oppivat myös konkreettisia asioita malleja testatessaan. Peliin voidaan luoda sellaiset olosuhteet, jossa pelaajat ”pakotetaan” toimimaan monimutkaisessa tilanteessa, joka vaatii tosielämään rinnastettavien taitojen hyödyntämistä. Vaikka peli voi simuloida jotain historiallista näkökulmaa, on sen keskiössä realistisuuden sijasta kuitenkin autenttisuus. Pelaajalle tarjotaan kokemus siitä, miten omat valinnat vaikuttavat pelimaailmassa, joka puolestaan luo ymmärrystä siitä, miten todellinen maailma toimii ja miten siinä voi vaikuttaa. (Hammer ym., 2018, s. 291-292.)

Pelimaailmaan vaikuttaminen voi tarjota myös tilanteeseen sidottuja syitä sitoutua oppimiseen. (Hammer ym., 2018, s. 291-292.) Deterding (2011, s. 3) avaa tätä sitoutumista siten, että tilanne, esimerkiksi tässä tapauksessa peli, luo itsessään mahdollisuuksia tukea motivaation tarpeita, jonka lisäksi se tarjoaa toiminnalle käyttötarkoituksen ja merkityksen. Roolipelin kontekstissa pelimaailma tarjoaa siis tilanteisen syyn ja sille, miksi asiaan kannattaa perehtyä ja oppia lisää – se tarjoaa mahdollisuuksia edetä pelissä. Peli siis paitsi

laajentaa mahdollisuuksia kokeilla ja tuntea autenttisesti kokeilun seuraamukset, tarjoaa myös toisinaan syitä ja merkityksiä, jotka voivat laukaista motivaation aluilleen jotain tiettyä asiaa koskien.

Muuttunut todellisuudentaju

Hammerin ja kumppaneiden (2018, s. 92) mukaan roolipelit voivat mahdollistaa myös syvän uppoutumisen peliympäristöön sekä vaikuttaa pelaajan tunnekokemuksiin. Tutkijat nostavat muuttuneeseen todellisuudentajuun liittyen esiin *pelin narratiiviin uppoutumisen, pelin kautta tapahtuvan eettisen ajattelun sekä vaikeiden tai stressaavien tilanteiden turvallisen harjoittelun*. Kun ihminen siirtyy kuvitteelliseen maailmaan, osa todellisen maailman asioista jää sen ulkopuolelle. Toisin sanoen kuvitteellisen maailman narratiiviin sitoutuessaan ihminen voi sulkea ulkopuolelleen niin todellisen maailman fyysisyyden kuin myös kognitiivisella tasolla olevat ristiriitaisuudet. (Green & Brock, 2000, s. 702.) Hammer ja kumppanit (2018, s. 292) näkevät tämän toteutuvan myös roolipeleissä immersion kautta. Green ja Brock (2000, s. 707) painottavatkin, että kuvitteelliseen maailman uppoutumisen kohdalla väliä ei ole sillä, onko maailma enemmän fiktiivinen vai faktoihin pohjaava. Pelimaailman, fiktiivisenkin, narratiiviin uppoutuminen tuo pelaajan lähemmäs kuvitteellista maailmaa ja sen tapahtumia sekä uskomuksia. Uppoutuminen voi myös mahdollistaa sen, että todellisen elämän oppimista tai muuta kehitystä koskevat esteet eivät vaikuta pelissä samalla tavalla. Tämä voi auttaa pelaajia haastamaan omia, joskus virheellisiäkin, mentaalisia mallejaan, kun toiminta tapahtuu pelimaailmassa eikä todellisessa maailmassa. (Hammer ym., 2018, s. 292.) Roolipeli voi siis tarjota mahdollisuuksia rikkoa ja laajentaa omia rajojaan kuvitteelliseen maailmaan uppoutumisen kautta.

Vahvan uppoutumisen lisäksi Simkins ja Steinkuehler (2008, s. 348-351) tuovat esiin neljä asiaa, joita roolipeleiltä vaaditaan, jotta ne voivat vaikuttaa pelaajan eettiseen ajatteluun. Ensinnäkin pelaajien valinnoilla on oltava vaikutusta pelimaailmaan, jotta ne pelaaja voi sitoutua tarpeeksi myös seuraamuksiin pelimaailmassa. Toiseksi vaikutusta on sillä, miten pelimaailma ja muut pelaajat ”peilaavat” hahmon käytöstä – toisten reaktiot auttavat ymmärtämään sitä, kuka itse on pelissä ja mitä vaikutusta omilla valinnoilla on muihin. Lisäksi eettiseen ajatteluun ja sen kehittymiseen vaikuttavat mahdollisuudet kanssakäymiseen ja toimimiseen erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä sekä se, että peliin

liittyvät päätökset ovat tarpeeksi merkittäviä. Pelissä tehtävien päätösten tulee olla hahmon kannalta tärkeitä, jonka lisäksi on tärkeää antaa hahmojen toimia heidän omien tavoitteiden ja kiinnostusten kohteidensa mukaisesti. Eettisestä näkökulmasta merkitykselliset ja omien tavoitteiden mukaiset päätökset pelissä vahvistavat myös vastuun ottamista teoista. (Simkins & Steinkuehler, 2008, s. 348-351.) Hammer kollegoineen (2018, s. 293) täydentää vielä lisäksi, että roolipelin vaikutus eettiseen ajatteluun pohjautuu siihen, että pelimaailma ja siihen uppoutuminen otetaan vakavasti. Silloin pelin tarjoamat mahdollisuudet vaikuttaa ja nähdä omien valintojen seuraamukset voivat syventää pelaajan eettistä ajattelua.

Roolipelit tarjoavat myös mahdollisuuden kokea ja kokeilla vaikeita tai stressaavia tilanteita ilman tosielämän painetta. Pelaaja pääsee toimimaan mahdollisesti vakavissa ja vaativissa tilanteissa, jossa riskit ja paine ovat suuria pelin sisällä, mutta eivät sen ulkopuolella. Peli tarjoaakin viitekehysten, jossa voidaan niin harjoitella erilaisia taitoja kuin ottaa myös riskejä ja oppia tilanteista, jotka haastavat aidon tuntuiseksi, mutta turvallisesti. (Hammer, 2018, s. 293.) Tämä tarjoaa hyvän alustan ja lähtökohdat myös peleissä oppimiselle.

Yhteisesti jaettu mielikuvitus

Roolipelit perustuvat useimmiten yhteisesti jaettuun mielikuvitukseen ja rakentuvat yhteistyössä toisten pelaajien kanssa. Pelaajat voivat yhteisesti vaikuttaa jaettuun peliympäristöön, jonka lisäksi he vastaavat toistensa tekoihin pelimaailmassa ja toimivat siinä yhdessä. Tämän lisäksi roolipeli itsessään on yhteisesti tapahtuvaa tarinankerrontaa. (Hammer ym., 2018, s. 293-294.)

Yhteisesti jaettu mielikuvitus peleissä nostaakin roolipeleissä esiin myös oppimisen kannalta tärkeät taidot, kuten *sosiaaliset taidot* sekä erilaiset *roolit ja niiden vaihtamisen*. Niin konstruktivistinen oppimiskäsitys kuin esimerkiksi projektipohjainen oppiminen perustuvat molemmat vahvasti oppilaiden kyvyille työskennellä ja toimia yhdessä. Tämä asettaa vaatimuksia sosiaalisten taitojen oppimiselle myös kasvatuksen näkökulmasta. Roolipeleille ominaista on yhdessä toimiminen, sillä jo pelkkä yhteisessä maailmassa toimiminen vaatii toisten pelaajien tarkkaa kuuntelemista ja ymmärtämistä, kuinka oma toiminta vaikuttaa toisten peliin. (Hammer ym., 2018, s. 293-294.)

Sosiaalisten taitojen oppimiseen vaikuttavat suuresti myös roolit pelissä sekä mahdollisuus niiden vaihtamiseen. Roolipeleissä pelaaja ei valitse ja vaikuta pelkästään omaan hahmoonsa, vaan ottaa toiminnan kautta sosiaalisen roolin myös peliin osallistuvien keskuudessa. Roolit pelissä ja ryhmissä voivat vaihdella myös sen mukaan, mitä taitoja tai tietoa hahmolla nähdään pelissä olevan. Roolit eivät ole myöskään pysyviä, vaan peli mahdollistaa niiden kokeilun laajalti, mikä tarjoaakin mahdollisuuksia kokea sellaisia positiioita ryhmässä, missä ei ole normaalisti ole. (Hammer, 2018, s. 294.)

Roolipeleissä on siis useita oppimista tukevia ominaisuuksia. Oppimisen näkökulmasta korostuu kuitenkin se, että peli toteutetaan oikeanlaisissa olosuhteissa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että pelin tulee olla linjassa oppimiskäsitysten ja niiden näkemysten kanssa, jonka lisäksi ympäristön tulee olla oppimiselle suotuisa. (Hammer ym., 2018, s. 295.) Tässä luvussa esitetyt roolipelin oppimista tukevat ominaisuudet on koottu yhteen kuviossa 2.



Kuvio 2. Roolipelin oppimista tukevat ominaisuudet

Oikeissa olosuhteissa roolipelit tarjoavat mahdollisuuksia tarkastella maailmaa jonkun toisen silmien läpi ja kokea autenttisesti hahmon mukanaan tuomat tunteet ja tapahtumat. Roolipelit myös laajentavat mahdollisuuksia turvalliseen kokeilemiseen ja rajojen rikkomiseen, ja tuovat toisinaan mukanaan jopa sellaisia kokemuksia, joita ei voi todellisessa maailmassa kokea. Pelaaja pääsee myös havainnoimaan omien valintojensa seuraamuksia sekä niiden vaikutuksia toisiin pelaajiin. Pelimaailmaan uppoutuminen tukee eettisen ajattelun kehittymistä, jonka lisäksi maailma voi tarjota motivaatiotakin edistäviä merkityksiä. Lisäksi roolipeli sosiaalisena pelin muotona luo paikkoja harjoitella sosiaalisia taitoja ja kokeilla erilaisia rooleja niin ryhmässä kuin sen ulkopuolellakin. Seuraavaksi tarkastelen oppimista tarkemmin live-roolipelien valossa.

3.1.2 Oppiminen live-roolipeleissä

Koska larppaaminen on yksi roolipelaamisen muodoista, voidaan myös siinä nähdä toteutuvan moni yleisesti roolipeleihin liittyvistä oppimisen tekijöistä. Larpit esimerkiksi tarjoavat mahdollisuuksia tutkia erilaisia maailmoja niin olemassa olevan maailman puitteista katsottuna kuin toisaalta erilaisten uusien mahdollisuuksien näkökulmasta. Ne tarjoavat mahdollisuuksia päästä paperia syvemmälle johonkin skenaarioon, niin hyvien kuin pahojenkin vaihtoehtojen kohdalla. Samalla larppi mahdollistaa myös sen, että siihen osallistuja voi jättää taakseen normaalin elämänsä rutiinit ja erilaiset arjen roolit ja vastuut. Kuvitteellisessa maailmassa osallistuja voi olla joku aivan muu ja toimii vain tämän henkilön roolin ja vastuiden mukaisesti. (Stenros & Montola, 2010, s. 25.) Tämän myötä larppi tarjoaakin paitsi mahdollisuuksia kokea vaihtoehtoisia maailmoja, myös mahdollisuuksia kokeilla omia rajojaan ja niiden myötä kehittää itseään ja omia käsityksiään.

Pelin ja hahmon suojassa on mahdollista kokeilla rohkeasti jotain sellaista, mitä normaalissa elämässä ei tekisi. Se tarjoaa harvinaisen tilaisuuden myös epäonnistua turvallisesti, sillä epäonnistumisen seuraamukset eivät seuraa pelin ulkopuolelle, vaan ovat osa ainoastaan peliä. Näin ollen larppi on hyvä työkalu erilaisille tutkiskelulle. Rohkean kokeilun ja tutkiskelun myötä larpin kuvitteellinen maailma voi myös toisinaan tarjota oivalluksia, joista voi olla hyötyä myös todellisessa maailmassa ja elämässä. Larppi voikin toimia henkilökohtaisen kasvun välineenä ja avaimena todellisen elämän muutoksiin. (Stenros & Montola, 2010, s. 25.)

Larpit voivat myös kantaa tiettyä suunniteltua viestiä, jolloin niissä tapahtuva sisäinen tutkiskelu ei ole samalla tavalla spontaania, vaan sen tarkoituksena on paljastaa pelaajalle jokin tietty ajatus toiminnan taustalla. Larpit voivat siis halutessaan toimia myös viestinviejinä jonkun aiheen äärellä. (Stenros & Montola, 2010, s. 25.) Larppaamista onkin oppimispelien tapaan hyödynnetty myös opetuksen kontekstissa.

Edularppaaminen, josta tässä tutkimuksessa käytetään termiä pedagoginen larppaaminen, on larpin pedagoginen sovellus, jossa pelin osallistujat omaksuvat pitkäksi aikaa uuden roolin ja asettuvat osaksi fiktiivisistä tilannetta, joka voi ilmentää niin todellista tai kuviteltua maailmaa (Bowman & Standiford, 2015, s. 4). Pedagogista larppaamista edustaa esimerkiksi opetus tanskalaisessa Østerskov Efterskolessa, joka perustuu niin sanottuihin narratiivisiin yksiköihin. Narratiivit ovat teemoiteltuja tarinoita, joiden maailmaan oppilaat astuvat roolien kautta. Tarinat ovat usein muutaman viikon kestäviä kokonaisuuksia, joissa tarinan raamien sisällä ratkotaan ongelmia ja edetään usean eri aineen parissa. Hahmossa toimimisen määrä vaihtelee kokonaisuuden mukaan. (Hyltoft, 2008, s. 13.) Mochockia (2013, s. 60) mukaillen pedagoginen larppaaminen voidaan nähdä myös ikään kuin sukulaiskäsitteenä draamalle, simulaatiolle ja pelipohjaiselle oppimiselle. Käsitteiden sukulaisuutta tukee myös se, että mielikuvitusleikin, simulaation, draaman, pelipohjaisen oppimisen ja pedagogisen larppaamisen hyödyt ovat usein hyvin samanlaisia (Bowman, 2014, s. 120).

Pedagogisen larppaamisen voidaan nähdä sijoittuvan teoreettisesti kokemuksellisen (eng. *experimental*) ja tilanteisen (eng. *situated*) oppimisen välimaastoon (Bowman, 2014, s. 114). *Kokemuksellisessa oppimisessa* olennaista on, että tieto rakentuu konkreettisten kokemusten, reflektiivisen havainnoinnin, teorioiden muodostamisen sekä aktiivisen testaamisen kautta. Oppimisen voidaan puolestaan nähdä prosessina, jossa tieto luodaan muuttuvien kokemusten kautta. (Kolb, 1984, s. 30-38.) *Tilanteisessa oppimisessa* keskeistä on puolestaan se, että kasvulle luontaisen tiedon ja osaamisen sekä identiteetin muuttuminen tapahtuu yhteydessä muihin toimijoihin sekä heidän käytänteisiinsä ja sosiaalisiin rakenteisiinsa. Yksilön oppiminen ja kehittyminen osaksi yhteisöä tapahtuu aina yhteydessä sosiaaliseen maailmaan ja sen käytäntöihin ja muutoksiin. (Lave & Wenger, 1991, s. 121-123.) Pedagogisen larppaamisen ytimessä ovat siis paitsi konkreettiset kokemukset ja pelimaailmassa kokeilu, myös yhteisössä ja yhteisesti jaetussa maailmassa toimiminen.

Bowman (2014, s. 115) esittää kirjallisuuskatsauksensa pohjalta, että pedagogisella larppaamisella voitaisiin vaikuttaa niin oppilaan kognitiiviseen, affektiiviseen kuin käytöselliseen ulottuvuuteen. Kuten roolipelien kohdalla aiemmin, myös pedagogisen larppaamisen kohdalla korostuvat eettisen ajattelun taidot, toisen näkökulmaan asettuminen, autenttiset kokemukset sekä yhteistyö- ja muut sosiaaliset taidot. Näiden lisäksi koonnista nousevat esiin kuitenkin myös luovuuden ja mielikuvituksen harjoittelu, ongelmanratkaisutaidot, minäpystyvyyden ja itsetietoisuuden kehittyminen, aktiivinen sitoutuminen sekä empatian kasvu ja johtajuustaidot. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat myös vaikutukset sisäiseen motivaatioon ja sen tukemiseen. (Bowman, 2014, s. 115.)

Harder (2007, s. 229) varoittaa kuitenkin näkemästä pedagogista larppaamista automaattisesti motivoivana lääkkeenä kaikkeen opetukseen. Roolipelin käyttäminen opetuksessa ei takaa, että opetuksen tavoitteet toteutuvat, vaan pelin järjestäminen tavoitteita tukevalla tavalla vaatii opettajalta tietoista panosta. Koska pelit pohjautuvat pitkälti improvisaatioon, on pelissä aina mahdollisuus pienelle tai suuremmalle kaaokselle ja sille, että peli suuntautuu toiseen suuntaan kuin oli tavoiteltu. Opettajan tulee siis paitsi pystyä sietämään epävarmuutta, myös tarvittaessa ohjata peliä takaisin raiteilleen. Tämän lisäksi onnistunut peli vaatii opettajalta pelimaailman kontekstin luomista sekä harkintaa sen suhteen, minkälaisia opetuksellisia sisältöjä roolipelissä on luontevaa käsitellä. (Harder, 2007, s. 234.) Henriksen (2004, s. 124) puolestaan huomauttaa, että pelin tarkoituksena ei ole olla hauska, vaan haastaa oppilasta ajattelemaan ja kehittymään. Oppimisen kannalta hänen mukaansa turhautuminen ajaa pelaajaa eteenpäin paremmin kuin liiallinen ”hauskuus” (Henriksen, 2004, s. 124). Tässä korostuukin yksi pelillisen oppimisen ja oppimispelien perimmäisistä ongelmista – on vaikeaa määrittää, missä suhteessa pelin pitäisi olla hauska ja sitouttava ja missä määrin puolestaan opettava.

Howes ja Cruz (2009, s. 41) taas korostavat vapaavalintaisuuden roolia onnistuneessa pelissä. Niin sitoutumisen kuin aktiivisen osallistumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita ja motivoituneita käsiteltäviä aiheita kohtaan, mikä on todennäköisempää silloin, kun oppilas on itse saanut vaikuttaa aiheen valintaan. (Howes & Cruz, 2009, s. 41). Myös Brom, Dobrovolný, Děchtěrenko, Stárková ja Bromová, (2019, s. 84) korostavat motivaatiota oppimista kohtaan pelkkään peliin kohdistuvan motivaation sijasta. Nuorille aikuisille suunnattua lyhyttä pedagogista roolipeliä tutkiessaan

Brom kollegoineen (2019, s. 84) sai kuitenkin viitteitä siitä, että sisäinen motivaatio peliä kohtaan voisi vaikuttaa myös sisäistyvään säätelyyn oppimista koskien. Näin ollen voisi ajatella, että motivaatio peliä kohtaan voisi ainakin toisinaan olla myös yksi oppimista edistävästä tekijöistä.

Onnistuneen pelikokonaisuuden kannalta tärkeiksi periaatteiksi nousevat Bowmanin (2014, s. 118) mukaan myös oppilaskannan valmistelu roolipeliin esimerkiksi työpajojen kautta, varsinaisen toiminnan jälkipuinti (*eng. debrief*) sekä aiheen siltaaminen oppimateriaaliin. Pelin ja erityisesti sen roolien suunnittelussa tulisi ottaa tarkasti huomioon myös pedagogiset tavoitteet, joiden ohella pelissä tulisi kuitenkin olla tilaa luovalle tutkiskelulle. Olisi myös tärkeää, että opettajan oma ymmärrys roolipelin järjestämisestä olisi tarpeeksi vankka, vaikka kaaoksen sietäminen kuuluukin jossain määrin peliin. (Bowman, 2014, s. 118.) Se, kuinka paljon pedagogisen roolipelin tavoitteista voidaan saavuttaa, liittyy vahvasti pelisuunnitteluun laatuun sekä pelinvetäjän, esimerkiksi opettajan, ohjaukseen ja mahdollistamiseen (Bowman, 2014, s. 120)

Yleisesti roolipelien tapaan myös larpeilla ja erityisesti niiden pedagogisilla sovelluksilla voidaan siis nähdä potentiaalia vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Tärkeäksi nousee kuitenkin myös pelin suunnitteluun ja sen tavoitteisiin liittyvä taustatyö. Tarkastelen seuraavaksi opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita sekä roolipelien mahdollisuuksia vaikuttaa niiden toteutumiseen.

3.2 Opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet pelien näkökulmasta

Perinteisten oppiaineiden rinnalla vallitsevassa opetussuunnitelmassa korostetaan niin sanotun laaja-alaisen osaamisen tärkeyttä. Laaja-alaisen osaamisen tarkoituksena on vastata alati muuttuvan maailman muutoksiin, ja se pitää sisällään niin tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden kuin tahdonkin muodostaman kokonaisuuden. Kyseessä on siis monisyinen ilmiö, jonka keskiössä ovat tietojen ja taitojen uudenlainen käyttäminen ja yhdistely sekä arvot ja asenteet toiminnan taustalla. (POPS, 2014, s. 20.)

Opetussuunnitelmassa kuvataan seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joiden tehtävänä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ikätason mukaisesti. Kokonaisuudet ovat myös osin liitoksissa toisiinsa ja täydentävät näin toisiaan. Kokonaisuuksia ovat ”Ajattelu ja oppimaan oppiminen”, ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”, ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot”, ”Monilukutaito”, ”Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen”, ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” sekä ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen”. (POPS, 2014, s. 20-24.) Suomalaisen opetussuunnitelman laaja-alaisilla taidoilla on myös monia yhtymäkohtia kansainvälisiin niin sanottuihin ”2000-luvun taitoihin”, jotka esimerkiksi Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci and Rumble (2012, s. 18-19) luokittelevat neljän eri kategorian alle. Kategoriat ”Ajattelun tavat”, ”Työskentelyn tavat”, ”Työskentelyn välineet” ja ”Maailmassa eläminen” ja niiden sisältämät taidot kuvaavat maailman murrosta ja niitä taitoja, joiden tutkijoiden mukaan tulisi korvata vanhat mallit ja luoda raamit tulevaisuuden odotuksille (Binkley ym., 2012, s. 18). Keskeistä sekä kansainvälisissä että suomalaisissa taitotavoitteissa on kokonaisuuksien ymmärtäminen ja erilaisten välineiden tarjoaminen niin ajattelun kuin toiminnankin tueksi.

Monet perusopetuksen opetussuunnitelman kokonaisuuksista korostavat sellaista osaamista, jota myös roolipelien ja larppeien on osoitettu aiemmin tässä tutkimuksessa tukevan. *Ajattelun ja oppimaan oppimisen* taitojen kohdalla tärkeänä nähdään oppilaiden mahdollisuudet tehdä itse havaintoja ja hakea tietoa, sekä arvioida ja muokata hakeamaansa tietoa. Toisaalta olennaisena nähdään erilaisten näkökulmien avaaminen oppilaille ja niiden kriittinen tarkastelu. Tärkeää olisi myös löytää sopiva tasapaino oman pohdinnan ja toisten kuuntelemisen välillä. (POPS, 2014, s. 20.) Larpeissa pelaaja joutuu pelatessaan hankkimaan tietoa siitä maailmasta, jossa hän pelissä toimii. Tätä tietoa arvioidaan esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten se vaikuttaa pelin kulkuun. Salenin ja Zimmermannin (2004, luku 7: s. 11) pelin määritelmän mukaan peliin kuuluu aina jonkinlainen keinotekoinen konflikti, jonka myötä pelien keskiössä on usein myös jonkinlainen ristiriita, jota voidaan tarkastella kriittisesti niin yksin kuin yhdessä. Lisäksi larpissa pelaaja on vastuussa paitsi omasta henkilökohtaisesta narratiivistaan, vaikuttaa hän myös pelin yhteiseen narratiiviin (Stenros, 2010, s. 301). Tilaa omalle ajattelulle tarjoavat siis myös pelaajan henkilökohtainen juoni ja narratiivi, jonka lisäksi tietoa arvioidaan yhdessä pelin kokonaisvaltaisen etenemisen kannalta.

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisuuden kohdalla tärkeänä nähdään puolestaan monimuotoisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen, monipuoliset vuorovaikutuksen taidot sekä mahdollisuudet itseilmaisuun itselle sopivalla tavalla. Oppilaita ohjataan paitsi ymmärtämään kulttuurista moninaisuutta, myös tutkimaan oman taustansa merkitystä ja yhtäläisyyksiä näiden välillä. Kasvatuksen keskiössä on arvostus toisia kohtaan ja erilaisten kohtaamisten näkeminen voimavarana. Tärkeänä nähdään myös toisen asemaan asettuminen ja eläytyminen erilaisiin näkökulmiin. Keskeisenä välineenä toisen näkökulman ymmärtämisen ja oman näkökulman esiin tuomisen kohdalla toimivat myös monipuoliset vuorovaikutustaidot ja yhdessä toimiminen. Ilmaisun taustalla voimavarana toimivat mielikuvituksen käyttö sekä kekseliäisyys. (POPS, 2014, s. 21.) Olennainen osalarppeja ovat niin eläytyminen toisen asemaan kuin erilaisuuden ymmärtäminen. Pelkättään hahmoa esittäessään pelaaja eläytyy toisen henkilön asemaan, jonka lisäksi useissa peleissä erilaisuus tai ristiriidat ovat kantavia teemoja. Larpin kulmakiviä ovat myös itsensä ilmaisu hahmon kautta sekä sosiaalinen aspekti, jotka auttavat luomaan larpissa yhteisesti jaetun maailman. (ks. esim. Hammer ym., 2018.) Samoin erilaiset luovuuteen ja mielikuvituksen harjoitteluun liittyvät taidot ovat keskeisessä osassa larppeja (ks. esim. Bowman, 2014, s. 115).

Työelämätaitojen ja yrittäjyyden näkökulmasta oppilaan tulee taas saada valmiuksia, jotka auttavat häntä toimimaan nykyajan työelämässä. Keskeistä on niin oma kiinnostus ja asennoituminen, yritteliäisyys kuin myös yhteistyön merkityksen ymmärtäminen. Oppilaan on tärkeää ymmärtää oma osansa ja vastuunsa yhdessä toimimisen kannalta. Tärkeää on myös erilaisten vaihtoehtojen kokeilu ja avoin suhtautuminen uusiin mahdollisuuksiin. (POPS, 2014, s. 23-24.) Työelämään ja koulutukseen liittyvät taidot ovat murroksessa niin kansallisesta kuin kansainvälisestäkin näkökulmasta. Kuten Hammer ja kumppanit (2018, s. 293-294) tuovat esiin, roolipelien keskiössä on yhdessä tekeminen, sillä jo pelkkä yhteisessä maailmassa toimiminen vaatii toisten pelaajien tarkkaa kuuntelemista ja ymmärrystä siitä, kuinka oma toiminta vaikuttaa toisten peliin. Larpit tarjoavatkin mahdollisuuksia harjoitella yhdessä toimimista monien erilaisten ihmisten kesken ja mahdollisuuden luoda ja edistää yhdessä pelin keskeistä tarinaa. Avoimuus niin omille kuin toistenkin henkilöiden ideoille on tärkeää, sillä vastuu pelistä on yhteisesti jaettu kaikkien kesken.

Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen keskiössä on puolestaan oppilaan osallisuuden vahvistaminen sekä työkalujen tarjoaminen vaikuttamiseen. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon sellaisissa asioissa, joihin heillä ikätasonsa puolesta on kompetenssia. Oppilaat pääsevät harjoittelemaan vaikuttamista ja päätöksentekoa niin yksin kuin yhdessä neuvotellen. Tärkeää on siis pyrkiä tukemaan oppilaiden kiinnostusta vaikuttaa sekä tunnetta vaikutusten merkityksellisyydestä. (POPS, 2014, s. 24.) Pelimaailmaan vaikuttaminen voi tarjota tilanteeseen sidottuja syitä ja merkityksiä, jotka sitovat pelaajaa tiettyyn asiaan ja hetkeen pelissä (Hammer ym., 2018, s. 291-292). Kokeilun ja tutkiskelun myötä pelin kuvitteellinen maailma voi myös toisinaan tarjota oivalluksia, joista voi olla hyötyä myös todellisessa maailmassa ja elämässä (Stenros & Montola, 2010, s. 25). Pelissä saadut kokemukset niin sitoutumisesta, osallisuudesta kuin vaikuttamisestakin voivat parhaimmillaan vaikuttaa aina pelimaailman ulkopuoliseen elämään saakka ja luoda uskoa itseensä myös hahmon ulkopuolella.

Roolipelien oppimista tukevat ominaisuudet ovat siis monilta osin sellaisia, joiden avulla voidaan tukea myös opetussuunnitelman mukaisia laaja-alaisia tavoitteita. Tämä tarjoaa-kin mielenkiintoisen pohjan roolipelien käytölle osana opetusta myös suomalaisessa koulukontekstissa. Oppiminen on kuitenkin monitahoinen ilmiö, johon vaikuttavat useat eri näkökulmat myös tiettyjen opittavien taitojen lisäksi. Tarkastelen seuraavaksi oppimisen taustalla olennaisena vaikuttavaa motivaatiota.

4 Itsemääräämisteoria

Motivaatio on jotain, joka saa ihmisen asettamaan toiminnalleen tavoitteita ja tekemään asioita saavuttaakseen ne (Nurmi & Salmela-Aro, 2017, s. 5). Peltonen ja Ruohotie (1992, s. 16) ovat puolestaan luonnehtineet motivaatiota ”käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmäksi”, kun taas Pintrichin sekä Schunkin (2002, s. 5) mukaan motivaatio on prosessi, joka saa aikaan ja ylläpitää tavoitteisiin suuntautunutta toimintaa. Motivaatio onkin paljon tutkittu aihe, ja on monitieteellisesti osana useiden eri alojen tutkimuksia. Ryanin ja Decin kehittämä itsemääräämisteoria on yksi tunnetuimmista, kattavimmista ja käytetyimmistä motivaatioteorioista (Pintrich & Schunk, 2002, s. 257). Tässä luvussa esittelen itsemääräämisteorian pääkohdat: psykologiset perustarpeet sekä sisäisen ja ulkoisen motivaation. Tämän lisäksi käsittelen luvun lopussa vielä itsemääräämisteoraa ja motivaatiota pelien valossa.

4.1 Psykologiset perustarpeet

Itsemääräämisteoria tutkii biologisia, sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä, jotka voivat vahvistaa tai heikentää ihmisen luontaisia mahdollisuuksia psykologiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Teoria keskittyy sekä sisäisiin kasvutekijöihin että ulkoisiin sosiaalisiin konteksteihin, jotka voivat niin edistää ihmisen motivaatiota ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kuin myös toisaalta loppuun kulumista, epäsosiaalista käyttäytymistä ja onnettomuutta. Teorian perustana on ajatus ihmisestä, joka on luonnostaan aktiivinen ja sosiaalinen ja suotuisassa ympäristössä motivoitunut asettamaan tavoitteita itselleen. Tämän luonnollisen kasvun toteutumiseen vaikuttavat kuitenkin vahvasti sosiaaliset ympäristöt ja niin kutsuttujen psykologisten perustarpeiden täyttyminen. (Ryan & Deci, 2017, s. 3-10.) Perustarpeita tutkijat kutsuvat kasvun ja hyvinvoinnin ravinteiksi (Ryan & Deci, 2017, s. 10-11).

Ihmiselle läheiset sosiaaliset ympäristöt sekä niissä eri tavoin toteutuvat perustarpeet vaikuttavat tämän motivaatioon, suoritukseen sekä hyvinvointiin (Vasalampi, 2017, s. 46). Itsemääräämisteorian mukaan ihmiset eivät ole joko paljon tai vähän motivoituneita, vaan erilaiset motivaatiot voivat ilmentyä ihmisessä jopa yhtä aikaa eri tavoin. Psykologisten perustarpeiden täyttyminen vaikuttaa myös näiden erilaisten motivaatioiden ilmenemiseen yksilöllä. (Ryan & Deci, 2017, s. 16.) Psykologiset perustarpeet ovat rakennusosia

terveelle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Painopiste ei ole niinkään yksilöllisissä eroissa, vaan siinä, kuinka nämä perustavanlaatuiset tarpeet täyttyvät tai ovat uhattuina erilaisissa tilanteissa. (Ryan & Deci, 2009, s. 182.) Perustarpeiden täyttyminen tai täyttymättä jääminen voivat aiheuttaa monia erilaisia reaktioita ja vaikutuksia ihmisissä, minkä perusteella voidaan myös jäljitellä käytöksen syitä. (Ryan & Deci, 2017, s. 11.)

Itsemääräämisteorian mukaan psykologisia perustarpeita on kolme: tarve omaehtoisuuteen, kyvykkyyteen sekä yhteenkuuluvuuteen. Omaehtoisuudella tutkijat tarkoittavat tunnetta siitä, että yksilöllä on vaikutusvaltaa omiin kokemuksiinsa ja toimiinsa. Omaehtoinen ihminen on sitoutunut ja aidosti kiinnostunut omista asioistaan. (Ryan & Deci, 2017, s. 10.) Omaehtoisuuden tarpeen täyttymistä tukee sellainen sosiaalinen ympäristö, joka tukee yksilön mahdollisuuksia tuoda omat ajatuksensa ja näkökulmansa esiin. Tämä vaatii ilmapiiriä, jossa yksilöllisyys otetaan huomioon ja sitä arvostetaan. (Vasalampi, 2017, s. 47-48.) Jotta henkilö voi kokea omaehtoisuuden tarpeen täyttyvän, tulee vaikutusmahdollisuuksien olla myös merkityksellisiä, eikä pelkästään näennäisiä (Ryan & Deci, 2009, s. 174).

Toinen perustarpeista on tarve kyvykkyyteen. Ihmiset haluavat voida tuntea olevansa pystyviä ja toimia tehokkaasti elämän tärkeillä osa-alueilla (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Kyvykkyyttä kokeva ihminen tuntee saavansa aikaan, hallitsevansa sekä osaavansa asioita (Martela, Mäkikallio & Virkkunen, 2017, s. 82). Kyvykkyyden tunne on vahvasti yhteydessä sopivan haasteelliseen ilmapiiriin sekä palautteeseen. Mikäli kohdatut haasteet ovat liian suuria omalle tasolle, henkilö saa jatkuvaa negatiivista palautetta tai on jatkuvan vertailun alla, on kyvykkyyden tarpeen täyttyminen uhattuna. (Ryan & Deci, 2017, s. 11.)

Yhteenkuuluvuudella tutkijat viittaavat puolestaan tunteeseen siitä, että henkilö kokee arvostusta ja välittämistä sosiaalisissa suhteissaan. On tärkeää saada olla osa ryhmää, jossa voi vastavuoroisesti antaa ja saada jotain takaisin. (Deci & Ryan, 2017, s. 11.) Koska ihmisellä on sisäsyntyinen tarve kuulua joukkoon, voi yhteenkuuluvuuden tavoittelu vaikuttaa eri tavoin voimakkaasti henkilön käytökseen. Tämä voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että henkilö pyrkii toimimaan tiettyjen odotusten mukaisesti saadakseen tunnustusta ryhmältä. (Ryan & Deci, 2017, s. 96.)

Psykologisten perustarpeiden toteutuminen vaikuttaa henkilön yleiseen hyvinvointiin ja näin ollen myös erilaisten motivaatioiden toteutumiseen. Perustarpeiden täyttymisen on todettu olevan yhteydessä paitsi sisäisen motivaation vahvistumiseen, myös ulkoisen motivaation sisäistymiseen. (Ryan & Deci, 2017, s. 100.) Käsittelen seuraavaksi erilaisia itsemääräämisteoriassa esiintyviä motivaation muotoja.

4.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Itsemääräämisteoria jakaa motivaation jatkumolle ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen motivaatioon. Ulkoisesta motivaatiosta erotetaan neljä erilaista muotoa, joissa toiminnan sisäistyminen vaihtelee. Ulkoisen ja sisäisen motivaation lisäksi teoriassa erotetaan omaksi osakseen myös niin kutsuttu amotivaatio, jolla viitataan totaaliseen motivaation puutteeseen. (Ryan & Deci, 2011, s. 177-178.)

Sisäisen motivaation pohjana on yksilön oma kiinnostus aiheeseen ja toimintaan. Tällöin itse tekemisen voidaan ajatella olevan sitouttavaa ja tukevan yksilön perustarpeita. (Ryan & Deci, 2009, s. 177.) Sisäisesti motivoitunut toiminta on myös autonomista, sillä se lähtee ihmisestä itsestään ja on tämän arvojen mukaista. Yksilö kokee tällöin toiminnan itsessään mielihyvää tuottavana. (Ryan & Deci, 2017, s. 14; Vasalampi, 2017, s. 43.) Ulkoinen motivaatio päinvastoin on ulkoisesti säädeltyä ja perustuu usein palkkioiden saavuttamiseen tai rangaistuksen sekä ahdistuksen välttämiseen. Ulkoinenkin motivaatio voi kuitenkin ajan myötä muuttua kohti sisäistä motivaatiota. Erilaiset motivaatiot voivatkin olla paitsi tilanneriippuvaisia, vaikuttaa myös yhtä aikaa. Motivaation laatu ei ole täten aina itsestään selvä tai kiveen lyöty asia. (Ryan & Deci, 2017, s. 14-16.)

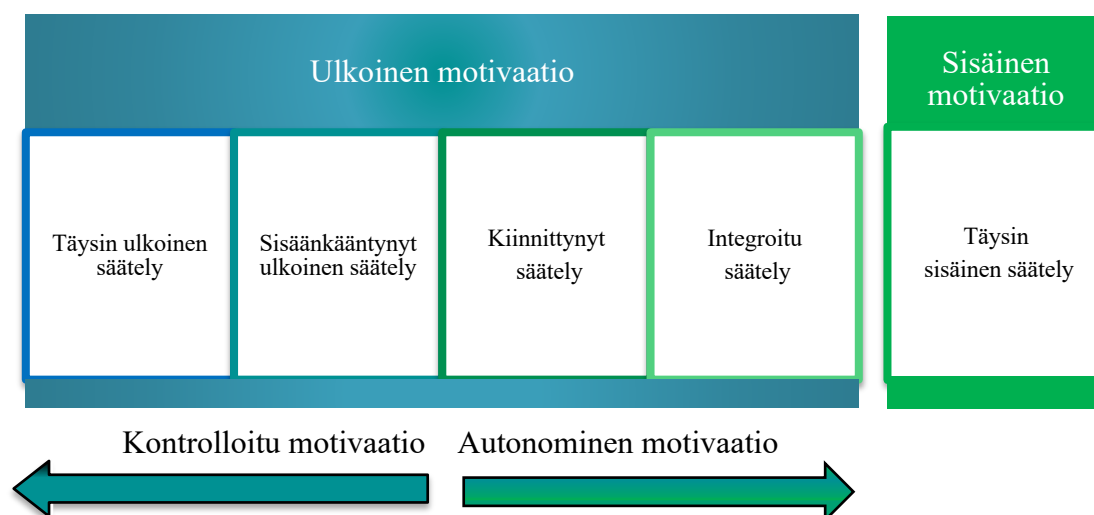
Edettäessä ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä, voidaan puhua erilaisista säätelyn muodoista, jotka vaikuttavat motivaation ilmenemiseen. Ulkoisen motivaation sisäistymistä ohjaavat erilaiset toimintaa säätelevät motiivit, jotka ovat sisäistymisen asteesta riippuen joko ulkoisia, sisäisiä tai jotain siltä väliltä (Vasalampi, 2017, s. 43). Hyödynnän tässä tutkimuksessa Vasalammen (2017) suomennoksia Ryanin ja Decin (2017) käyttämistä ulkoisen motivaation säätelyn muodoista.

Ulkoisen motivaation vähiten sisäistynyt muoto on niin kutsuttu täysin ulkoisesti säädelty motivaatio. Täysin ulkoisesti motivoituneen henkilön toimintaa ohjaavat vain ulkoiset palkkiot tai rangaistuksen välttäminen. Toisin sanoen kiinnostusta varsinaiseen toimintaan ei tällöin ole. (Ryan & Deci, 2011, s. 177-178.)

Seuraava ulkoisen motivaation muoto on sisäänkääntynyt ulkoisesti säädelty motivaatio. Tällöin henkilön toimintaa ohjaavat pitkälti samat motiivit kuin täysin ulkoisesti säädeltyssä motivaatiossa, mutta ne saavat aikaan jonkinlaisen kiinnostuksen ja tunnereaktion henkilössä. Henkilö voi siis kiinnostua aiheesta jollain tasolla esimerkiksi välttääkseen rangaistuksen, saadakseen palkkion tai ylläpitääkseen kunniaansa. (Ryan & Deci, 2011, s. 177-178.)

Jo lähempänä sisäistä motivaatiota on kiinnittynyt ulkoisesti säädelty motivaatio. Henkilö on tunnistanut ja jossain määrin samaistunut toiminnan tavoitteisiin ja arvoihin, ja täten kokee sen myös omakseen. Toiminnan syynä voi kuitenkin olla edelleen ulkoisten etujen tavoittelu, mutta toiminta on jo autonomisempaa. (Ryan & Deci, 2011, s. 177-178.)

Viimeinen itsemääräämisteorian mukaisen ulkoisen motivaation muoto on integroitu ulkoinen motivaatio, joka on jo melko lähellä sisäistä motivaatiota. Henkilö kokee toiminnan tavoitteet ja arvot omakseen, ja on sisäistänyt ne osaksi omia tavoitteitaan. Erona sisäiseen motivaatioon henkilö ei kuitenkaan ole välttämättä kiinnostunut itse toiminnasta, vaan motivaationa voi toimia esimerkiksi asian yleinen arvostus tai henkilökohtainen päämäärä. (Ryan & Deci, 2011, s. 177-178.) Tällöin toiminta on enemmän väline kuin itseisarvo. Kuviossa 3 on esitetty motivaation eri muodot ulkoisesta motivaatiosta sisäiseen.



Kuvio 3. Motivaation muodot (mukaillen Deci & Ryan, 2000; Vasalampi, 2017)

4.3 Pelit ja motivaatio

Pelien avulla motivoiminen ei ole itsestäänselvyys. Esimerkiksi pelillistämisen kontekstissa ulkoisten palkkioiden, kuten pelimerkkien ja pelitaulukoiden liittäminen opetukseen ei takaa sen olevan sisäisesti tai välttämättä ollenkaan motivoivaa. Motivaation tukemiseksi käytettävien elementtien tulee olla merkityksellisiä ja selkeästi yhteydessä kokonaisuuteen. (Ryan & Deci, 2017, s. 529.) Samoin voidaan ajatella myös kokonaisten pelien, kuten larppien kohdalla. Niin kuin esimerkiksi Bowman (2014, s. 120) toteaa, pedagogisen roolipelin tavoitteiden saavuttaminen riippuu hyvin vahvasti pelin suunnittelusta tarpeiden mukaiseksi ja ohjauksesta pelin aikana.

Ryan ja Deci (2017) ovat kirjoittaneet videopelien ominaisuuksista, jotka tukevat psykologisten perustarpeiden täyttymistä, ja täten sisäistä motivaatiota. Vaikka tutkijat käsittelevät näitä ominaisuuksia videopelien näkökulmasta, on niissä kuitenkin paljon sovellettavaa myös roolipelien kontekstiin. Olenkin valinnut tähän tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti ne näkökulmat, jotka pätevät mielestäni myös roolipelien yhteydessä. Koska psykologisten perustarpeiden täytyminen tai täyttymättä jääminen on yhteydessä sisäisen motivaation toteutumiseen, keskitytään motivaatiota tarkastelemaan perustarpeiden näkökulmasta.

Omaehtoisuuden näkökulmasta olennaista on, että pelien virtuaaliset, tai muuten kuvitteelliset maailmat poistavat todellisen maailman rajoja ja tuovat esiin täysin uudenlaisia vaihtoehtoja. Omaehtoisuuden tunnetta vahvistaa tutkijoiden mukaan se, että pelaajalla on merkityksellisiä vaikutusmahdollisuuksia pelissä niin toimintaansa kuin hahmonsa ilmentämiseen liittyen. Pelaaja voi valita erilaisten aktiviteettien, roolien ja pelihahmojen välillä, ja hänellä on mahdollisuus tehdä asioita, joita todellisessa maailmassa ei voi välttämättä tehdä. Kun pelaajalla on tarpeeksi valinnanvapautta, hän tuntee olevansa sitoutuneempi ja vastuussa omasta toiminnastaan. (Ryan & Deci, 2017, s. 515-516.)

Kyvykkyyden tunteen vahvistaminen on usein pelien keskeisimpiä tavoitteita. Kyvykkyyden tunnetta voidaan pyrkiä tukemaan hyödyntämällä erilaisia tasoja, rikasta pa-

lautetta sekä selkeitä tavoitteita. Erilaiset tasot mahdollistavat optimaalisen haasteen pelaajalle ja antavat suoraa palautetta toiminnasta. Palautteen kannalta tärkeää on kuitenkin sen muoto. Esimerkiksi pelimerkeillä palkitseminen ei välttämättä kerro suorituksesta juuri mitään, erityisesti, jos palkkio ei tuo mitään uutta peliin. (Ryan & Deci, 2017, s. 514-515.) Palautteen tulee olla siis oikein kohdistettua ja auttaa jollain tavalla eteenpäin pelissä. Roolipeleille tyypillisenä näkökulmana tutkijat tuovat esiin myös omaehtoisuuden ja kyvykkyyden tukemisen avoimen pelimaailman ja sen tarjoamien mahdollisuuksien kautta, joka heidän mielestään tekee peleistä entistäkin houkuttelevimpia (Ryan & Deci, 2017, s. 517-18).

Yhteenkuuluvuutta voi kokea pelissä eri tavoin. Monet pelit on suunniteltu siten, että tietystä tehtävästä ja haasteista suoriutuu paremmin yhteistyöllä, tai yhteistyö on jollain muulla tavalla hyödyllistä. Monet pelialustat tarjoavat myös erilaisia mahdollisuuksia keskustella toisten pelaajien kanssa, tai vastaavasti pelin sisäisten hahmojen kanssa. Ihmiset haluavat lähtökohtaisesti tuntea olevansa tärkeitä ja auttaa muita, jonka vuoksi pelin on tärkeää tarjota mahdollisuuksia yhdessä toimimiseen. (Ryan & Deci, 2017, s. 516-517.) Pelin tai pelillisen kokonaisuuden tarinallisuus ja hahmojen yhdessä toiminen sekä yhteiset tavoitteet voivat myös tukea yhteenkuuluvuuden tunnetta (Sailer, Hense, Mayr & Mandl, 2017, s. 374).

Erilaisissa peleissä ja pelillisissä kokonaisuuksissa on siis ominaisuuksia, jotka voivat tukea psykologisten perustarpeiden täyttymistä. On kuitenkin vain vähän tutkimusta siitä, kuinka perustarpeet ja niiden täytyminen ilmenevät roolipelien kontekstissa – erityisesti lasten kohdalla. Muun muassa tähän kysymykseen pyritään tällä tutkimuksella vastaamaan. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkimuskysymykset.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella tapaustutkimuksen keinoin motivaatiota ja oppimista Velhokoulu-larpeissa. Ilmiöön syvennyttiin kolmen ulottuvuuden: suunnittelijoiden vision, avustajien toteutuksen sekä pelaajien kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis selvittää, millä tavoin suunnittelijat olivat visioineet ja toivoneet Velhokoulun motivoivan pelaajia ja millaisia taitoja he olivat ajatelleet sen opettavan. Suunnittelijoiden visioiden lisäksi selvitettiin, kuinka Velhokoulussa toimineet avustajat toteuttivat näitä ideoita ja osallistuivat erilaisten taitojen opettamiseen toimintansa kautta. Näiden lisäksi tutkimuksessa käsiteltiin myös pelaajien kokemuksia Velhokoulun motivaatitekijöistä ja siellä opituista taidoista.

Tulosten pohjalta ja aiempaan tutkimukseen peilaten tarkoituksena oli paitsi hahmottaa Velhokoulun toimintaa kokonaisuutena, myös pohtia, millainen on onnistunut pelikokonaisuus niin motivaation kuin oppimisen näkökulmasta, ja mitä sellaisen järjestäminen ja suunnittelu vaatii. Vaikka tutkimustehtävä ei sinänsä mahdollista sen suurempaa yleistämistä, voidaan tutkimuksella kuitenkin vastata kasvavaan tarpeeseen empiirisestä aineistosta pelien motivoivuuteen ja niistä opittaviin taitoihin liittyen erityisesti lasten larppien näkökulmasta. Tätä tietoa voidaan myös hyödyntää suunnittelussa pelien laajemmasta käytöstä esimerkiksi kasvatuksen piirissä. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millä tavoin pelaajien motivaatiota on tuettu Velhokoulussa suunnittelijoiden vision, avustajien toteutuksen ja pelaajien kokemuksen mukaan?
- 2) Mitä taitoja Velhokoulu on opettanut pelaajille suunnittelijoiden vision, avustajien toteutuksen ja pelaajien kokemuksen mukaan?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteutusta ja sen kulkua. Ensiksi käyn läpi tutkimusstrategiana toimivalle tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä, jonka jälkeen esittelen tutkimuksen aineiston, sen hankintaprosessin sekä analyysin eri vaiheet.

6.1 Tutkimusstrategia- ja asetelma

Eriksson ja Koistinen (2014, s. 4) määrittelevät tapaustutkimuksen siten, että sen keskiössä on tarkastella yhtä tai useampaa tapausta, jota pyritään määrittelemään, analysoimaan ja ratkaisemaan. Määrittelyä hankaloittaa kuitenkin se, että tapauksella voidaan viitata moneen erilaiseen asiaan (Metsämuuronen, 2011, s. 222). Eriksson ja Koistinen (2014, s. 6) muistuttavatkin, että on tutkijan itsensä vastuulla määritellä tapaus ja perustella sen hyödyllisyys. Tässä tutkimuksessa käsiteltävä tapaus on Velhokoulu-larppi, jota tarkastellaan niin motivaation kuin oppimisenkin näkökulmasta. Tutkimusta aikuisten larppaamisesta on tehty Suomessa kohtuullisen paljon, mutta lasten larppaamisesta ei puolestaan löydy juurikaan tutkimusta. Jos siis halutaan ymmärtää larppaamisen opettamia taitoja ja sen mahdollisuutta tukea pelaajan motivaatiota lasten ja nuorten kontekstissa, on tutkimuskohde perusteltu.

Tapaustutkimukselle tyypillistä on tapauksen tarkastelu monesta näkökulmasta, johon kuuluu myös tiedon hankkiminen eri tavoin (Metsämuuronen, 2011, s. 222-223). Tapaustutkimuksessa hyödynnetäänkin usein sekä laadullista että määrällistä aineistoa, jonka myötä se onkin osin rinnastettavissa monimenetelmäiseen tutkimukseen. Lisäksi erilaisia keinoja voidaan hyödyntää myös aineiston analyysissä. (Eriksson & Koistinen, 2014, s. 2.) Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä laadullisia haastatteluja että määrällistä kyselylomaketta ja pyritty hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä kolmesta eri näkökulmasta: suunnittelijoiden, avustajien sekä pelaajien näkökulmasta. Tämän avulla pyrittiin saamaan mahdollisimman ehjä kuva tapauksesta sekä tuomaan esille peliin liittyvät erilaiset ulottuvuudet. Triangulaation, tässä tapauksessa aineisto- sekä menetelmätriangulaation avulla pyritään myös paikkaamaan mahdollisia vain yhden menetelmän mukana tuomiin aukkoja (Eskola & Suoranta, 1998, s. 51).

6.2 Aineisto ja sen hankkiminen

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Velhokoulu-larppien suunnittelijoilta, pelien avustajilta sekä peleihin osallistuneilta pelaajilta. Velhokoulu on lapsille ja nuorille suunnattu larppi, jossa pelipäivän ajaksi pelaajat pukevat päälleen kaavut ja tutustuvat taikuuden maailmaan. Päivän aikana Velhokoulussa tutustutaan velhomaailmaan esimerkiksi erilaisten vaihtelevien oppituntien, kuten yrttitiedon, liemien, ennustuksen ja taikaeläinten hoidon tuntien kautta. Pelissä on tuttuja elementtejä muun muassa Harry Potterista, mutta ei suoraan liity siihen, vaan pohjaa omaan tarinaansa ja maailmaansa. Velhokoulun päivä rakentuu oppituntien lisäksi myös muiden jännittävien tapahtumien, kuten taisteluiden varaan. Kun pelaaja aamulla pukee päällensä kaavun ja saapuu pelipaikalle, hän astuu hahmoonsa ja pysyy siinä aina pelin loppuun asti. Lapsipelaajien lisäksi larpissa on useita aikuishahmoja, joihin kuuluvat muun muassa koulun professorit, taikaeläimet sekä turvakummitukset. Velhokoulun vahvan kokemuksellisen luonteen vuoksi peli on paremmin ymmärrettävissä kuvien kuin pelkän tekstin avulla. Kuvissa 1-4 esiin tulevat niin Velhokoulun päivää suuresti määrittävät oppitunnit, jännittävät hetket taikaolentojen parissa kuin myös isossa osassa larppia toimiva yhteisöllisyys.



Kuva 1. Velhokoulun oppitunti (Kuva: Tuomas Puikkonen)



Kuva 2. Taikajuomia (Kuva: Tuomas Puikkonen)



Kuva 3. Kohtaamisia taikaolentojen kanssa (Kuva: Tuomas Puikkonen)



Kuva 4. Yhteisen suunnitelman hiomista (Kuva: Tuomas Puikkonen)

Tutkimusaineisto koostuu Velhokoulun suunnittelijoiden ja avustajien laadullisista haastatteluista sekä pelaajilla toteutetusta määrällisestä kyselylomakkeesta. Koko aineisto kerättiin kesällä 2020 kesä-elokuun aikana. Aineistonkeruuta edelsivät myös yksi tutustumiskerta Velhokoulu-larppiin sekä kokous yhdessä pelin suunnittelijatiimin kanssa. Tutustumisen peliin toteutui loppusyksystä 2019, jolloin pääsin havainnoimaan larppia ja pelaajien toimintaa hiljaisena sivustaseuraajana, mutta kuitenkin osana peliä. Kokous suunnittelijoiden kanssa toteutui puolestaan loppukeväästä 2020, jolloin kerroin tiimille tutkimuksen ajatelluista suuntaviivoista. Tämän lisäksi suunnittelijatiimi toi esiin omia havaintojaan Velhokoulua koskien, jonka pohjalta tutkimuksen fokusta tarkennettiin niin, että myös tekijät saavat siitä arvokasta tietoa itselleen. Tutkimukseen ei ole kuitenkaan yhteistyöstä huolimatta vaikutettu Avatar ry:n toimesta, vaan se on toteutettu itsenäisesti tekijätiimin näkökulmat huomioon ottaen. Avaan seuraavaksi vielä tarkemmin eritellen prosessin kulkua ensiksi haastattelujen ja sitten kyselylomakkeen kohdalla.

Haastattelut

Haastatteluihin osallistui yhteensä yhdeksän Velhokoulussa eri tehtävissä toiminutta aikuista, joista neljä kuului pelin suunnittelijatiimiin ja viisi Velhokoulun avustajiin. Suunnittelijatiimin jäsenet huolehtivat Velhokoulussa niin tarinan luomisesta, visuaalisesta ilmeestä kuin käytännön toteutuksestakin. Kaikilla haastateltavilla oli vuosien kokemus

larppaamisesta, ja kaikki heistä olivat olleet mukana paitsi pelaajina, myös joskus järjestäjinä tai suunnittelijoina. Velhokoulun kontekstissa suunnittelijoilla oli puolestaan yhteensä pelistä kokemusta niin pelinvetäjänä, avustajavastaavana kuin erilaisina avustajarooleina, kuten esimerkiksi taikaolentoina tai opettajina. Suunnittelijatiimi edustaakin tässä tutkimuksessa paitsi visiota siitä, minkälaisia asioita Velhokoulun avulla tavoitellaan, myös käytännön puolta siitä, mitä tämän tyyppisten tapahtumien järjestäminen ja suunnittelu vaatii. Esittelen seuraavaksi suunnittelijoiden itsensä kuvaukset heidän roolistaan Velhokoulu-larppien järjestäjinä. Suunnittelijat on merkitty tunnistein S1-S4 tästä alkaen myös tuloksissa.

Ööh, mun rooli on käytännössä kuvailtavissa sanalla toiminnanjohtaja, mutta sitä ei oo missään vaiheessa virallisena terminä siellä käytetty. Mutta mä oon käytännössä se ihminen, joka tällä hetkellä pääasiallisesti järjestää tapahtumat, maksaa laskut ja öö... niin kun työstää asioita eteenpäin ja sit mä oon ollu Velhokoulujen pääjärjestäjä nyt ensimmäisen kahden pelin jälkeen, nii ollu pääjärjestäjänä kaikissa peleissä. --- Ja mä olin ensimmäisessä kahdessa pelissä, missä mä en ollu vielä pääjärjestäjä nii mä olin opettajana nii sit mä siirryin pääjärjestäjäksi, jollon mä olin parin pelin ajan mä olin opettajana, mut sitten mä öö... siirryin kokonaan sinne taustalle. Et mä pääasiassa olen opettajan roolissa vaan, jos me ei jostain syystä saada öö... tarpeeks opettajia. Et mä oon semmosena varahenkilönä, plus sit mä oon vetäny välillä joitakin NPC eli ihan vaan yleisiä avustajan rooleja. (S1)

No tota, Avatar ry:ssä mä olen puheenjohtaja ja öö... Velhokouluissa mä olen tota joisain ollut se ikään kuin päätuottaja, ja kaikissa tai lähes kaikissa tämä niinku juonen ja tarinan niinku luoja. Ja se, ne tota alkoivat öö... minun aloitteestani ne Velhokoulut ja sittemmin siihen tuli tota toinen tämmöseks tuottajaks tai pääjärjestäjäksi. --- Nii, mulla on ollu siis kaks roolia, mitä oon sitte pelannu näissä. Toinen on ollut tota öö... koulun kanslisti. Vähän niinku tämmönen talonmies, tai semmonen, jol on... joka on käytännössä, sen idea on mahdollistaa pelinjohtajalle se, että se voi olla missä vaan (nauraa)... harjaamassa tai jotain tekemässä tai avustajille, tai tämmöstä ilman, että se on mitenkään outoa. --- Ja toisena olen sitten ollut yleensä professori öö... professori Epäjärjestelmällistytämätön, joka on opettanu sitten millon mitäkin opettamista tarvitaan. Henkisesti hän on omasta mielestään mustan magian opettaja, mutta niinku todellisuudessa hän opettaa nyt sit sitä, mitä juoni sit tarvitsee opetettavaksi. (S2)

Mä oon siis Velhokouluissa ollut öö... pääsääntöisesti, no oon tehnyt vähän kaikenlaista. Mutta tota jossain vaiheessa aloin tekemään sit niinku pääsääntöisesti avustajavastaajan duunia --- Et mä periaatteessa kerään kaikki, oon keränny kaikki avustajat ja sit niinku hoitanut sitä infopuolta ja tota... niinku... Ollu tottakai myös niinku, se on vähä semmonen, et siinä pitää olla niinku mukana koko prosessissa, mutta tota se määrittäy lähinnä niinku niiden avustajien funktioon siinä pelissä, että --- Mä siis hoidan heille about kaiken informaation ja sitten briiffaan heidät ja tota, olen heidän kanssaan niinku kommunikoin ja oon yhteydessä heihin sitten pelin tiimoilta. Mut mä olen myös sen lisäksi tehnyt itse siellä niinku näitä tota... Oon ollu opettajana niinku tunneilla ja oon tota ollu myös niinku juonellisissa hahmoissa, koska se on yleensä sellanen mikä... Et mikä edesauttaa niinku mua myös pysymään mukana siinä niinku avustajien niinku pelin aikasessa tilanteessa. (S3)

No, öö mun osalta pääasiallisesti se oli lavastus ja propit. Et mä menin lähinnä vaa ensin pikkasen auttamaan. Tein joitain erityisproppeja, mitä tarvittiin esimerkiksi tunneille tai sit vaa pelin yleisilmettä varten, kuten semmonen iso sarvipylpyrä, mikä siellä näkyy kuvissa. Öö, mut sit pikkuhiljaa aloin auttaa käytännön kanssa, ja sitten esimerkiksi auttaa opettajia tekee tuntisuunnitelmia ja tällast pientä. --- Ja oon ollu pari kertaa opettajana. Sit oon ollu pari kertaa taikaeläimenä ja pari kertaa sitten oon osallistunu semmosena näkymättömänä NPC:nä, et mä oon ollu turvahenkilö. Et en varsinaisesti niinku pelaajahahmona, mut mä oon ollu pelissä semmonen ”tämä ihminen on off game koko ajan, ja jos joku kiusaa sinua tai sinä kiusaat jotakuta, nii minä menen väliin ja sitte käyn kysymässä yksin istuvilta et heillä on kaikki ok.” (S4)

Haastateltavat avustajat puolestaan kerättiin Avatar ry:n välityksellä, joka on Velhokouluja järjestävä taho. Avustajien keskuudessa oli edustajia erilaisista roolihahmoista ja kokeiden larppaajien lisäksi joukossa myös yksi vasta-alkaja. Tämän edustuksen myötä saatiin monipuolinen kuva Velhokoulun avustajien kirjosta sekä heidän toiminnastaan pelissä. Esittelen seuraavaksi avustajien itsensä kuvaukset heidän rooleistaan ja niiden toiminnasta pelissä, jotka valottavat paitsi kuvaa Velhokoulusta, myös tukevat ymmärrystä myöhemmin käsiteltäviä tuloksia koskien. Avustajat on merkitty tunnistein A1-A5 tästä alkaen myös tuloksissa.

Öö, mä olen ensimmäisis, ensimmäiset kaks kertaa mä olen ollu yks hirviöistä, mä olin Khimera. Mul oli semmonen lintu- öö sekaeläin-lintuhirviö, joka oli kunnon semmonen chaotic neutral -otus mun kaverini kanssa. Me tultiin sinne vaan sillee, oltiin vähän pelottavia ja oltiin vähän hassuja ja niinku sillee yllytettiin tenavii tekee kaikkee jännää. --- Sitten nii nii mä olen toisessa, öö toisessa, mä olin kaks pelii satyyri. Et sit mä olin semmonen kiltti ja hyvin viaton otus, joka niinku tarvitsi lapsilta paljon tukea ja niinku oli sillee, että ’hei auttakaa mua, että oisko tämmönen kiva ja koristellaan vähän paikkoja ja ollaan tällee söpösti’. Ja sit mä olen kaks kertaa ollu professorina, opettajana yhdessä mun siskoni kanssa. Jollon me ollaan oltu sitte niinku sisällä ja luokissa, ja askarreltu ja tehty lasten kanssa yhdessä vähä eri tavalla. (A1)

Mä oon ollut Patakuningatar, elikkä pääpahis, joka olikin piilohyvis. Elikkä tää kuuluu siihen pääjuoneen. Elikkä tosiaan pääjuonessa ens alkuun mut esitettiin öö henkilönä, joka on todella paha ja ilkeä ja hän istuu siellä velhojen Alcatrazissa ja on sieltä sitten karannut ja on suurena vaarana sitten aiheuttaa kaaosta velhomailmassa ja jotain hämää siinä on. Et kyseessä on mielipidevanki, joka yritti käännättää väkeä sitten taikaministeriötä vastaan. --- Ja sen jälkeen oon sitten ollut tosiaan professorina. Elikkä tosiaan kaksoissiskon kanssa oltiin mummoankkamaisia professori Ählindäbellah Käpykolo. Elikkä opetimme lapsille taikaesineiden valmistusta ja magian teoriaa. (A2)

Eli olen pelannut --- mustalta magialta suojautumisen professoria, tällasta professori Suvituli oli tää ensimmäinen keikka, ja sitten loput pelit olen pelannut tällaista taikaministeriön ylipäättäjää R.E. Viisoria, joka sanottiin minulle, et se on vähä niinku semmonen inkvisiittori (nauraa) katsomassa, että asiat toimivat kunnolla. Et oli vähän niinku, mahdollisesti pahis joidenki näkökulmien mukaan sitten. (A3)

Joo mä oon pelannu kaht eri opettajaa. Et ensin mä opetin sen yhen viikonlopun teknomaagiaa, mikä oli siis käytännössä itse asiassa sama asia, mitä mä oon opettanu siel College of Wizardryssa Puolassa. Et tota, mulla oli, mul on siis sellanen setti tota... öö sähköjohtavaa maalia, ja sit sellasii nappeja ja virtalähteitä, et käytännössä voi niinku, piirrettään virtapiirejä maalilla. Ja sit ledejä syttyy. --- Sitte sen kolmannen pelin mä opetin loitsulaulantaa. (A4)

Öö, mä oon koulun terkkari, elikkä terveydenhoitaja. Ja tota noin nii, oon vastannu, ensimmäises pelis olin apuna siinä keittiössä, mut et sen jälkeen se keittiö, niinku se välipala lapsille on ollu mun vastuulla. Ja tosiaan terveydenhoitajakummituksena siellä sit, et ensiapuvastaavana peleissä ja sit sitä kautta ehkä vähän semmost pientä rokkasuu lapsille myöskin. (A5)

Velhokoulu-larpeissa on siis hahmoina niin taikaolentoja, hirviöitä, ”pahiksia”, professo-reita kuin terveydenhoitajakin. Jotkin hahmojen funktioista, kuten pelin turvallisuudesta huolehtiminen, ovat kaikille yhteisiä, mutta kuten esimerkit osoittavat, on hahmojen välillä myös eroavaisuuksia. Velhokoulussa on myös joitain hahmoja, kuten esimerkiksi tuki- ja turvakummituksia, joilla on merkittävä osa pelin kannalta, mutta jotka jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Oros edustaa kuitenkin pääosin kattavasti sitä, mistä Velhokoulun avustajakunta koostuu, jonka lisäksi puuttuvien hahmojen toiminnasta on välillisesti kerrottu niin suunnittelijoiden kuin avustajienkin toimesta.

Haastateltaville tarjottiin mahdollisuutta niin perinteiseen kuin etänä tapahtuvaan haastatteluun ja kaikki tutkimukseen osallistuvista valitsivatkin etähaastattelun. Haastattelut toteutettiin Zoom-sovelluksen välityksellä, ja ne nauhoitettiin haastateltavan suostumuksella myöhempää tarkastelua ja litterointia varten. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista on se, että kysymykset kaikille haastateltaville ovat samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei ole etukäteen määritelty. Haastateltava vastaa siis omin sanoin. Esimerkiksi vapaamuotoisempaan teemahaastatteluun verrattuna haastattelu etenee kuitenkin jäsenneilysti ja samaan tapaan jokaisen haastateltavan kohdalla. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 64.) Suunnittelijoille ja avustajille rakennettiin keskenään hieman erilaiset haastattelurungot (liitteet 1 ja 2), jotka kuitenkin käsittelivät samoja teemoja. Yhden suunnittelijan kohdalla käytettiin näiden kahden rungon yhdistelmää, koska se tuntui antavan kattavimman kuvan kyseisen henkilön kokemuksista.

Kyselylomake

Haastattelujen lisäksi aineistoa kerättiin myös määrällisen kyselylomakkeen avulla, jonka avulla kartoitettiin pelaajien kokemuksia Velhokoulu-larpeihin liittyen. Valli (2018, s.

81) tuo esiin, että kysymysten valinta ja muotoileminen lomakkeeseen on keskeinen vaihe, joka luo perustan tutkimuksen onnistumiselle. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota niin sanamuotoihin kuin myös siihen, että kysymykset ovat ymmärrettävissä vain yhdellä tapaa. Ne eivät myöskään saa olla johdattelevia. Pohjan kyselylomakkeen rakentamiselle luokin usein joku teoria, joskin jos aihe on vähän tutkittu tai kaikki tutkittavat asiat eivät ole mitattavassa muodossa, joutuu tutkija itse operationalisoimaan käsitteet mittariinsa. (Valli, 2018, s. 81-82.)

Tässä tutkimuksessa käytettyä kyselylomaketta lähdettiin rakentamaan motivaation ja oppimisen näkökulmasta yhdessä Pro gradu -työn ohjaajani kanssa. Motivaation osalta kyselyn muodostamisessa käytettiin soveltuvien osien apuna ja inspiraationa Ryanin ja Decin itsemääräytymisteoriaan perustuvia Intrinsic Motivation Inventory – sekä Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale -mittareita. Mittarit ovat osa itsemääräytymisteoriaan liittyvän tutkimuskeskuksen (The Center for Self-Determination Theory) kyselylomakkeita. IMI-mittari käsittelee sisäistä motivaatiota kattavasti niin kiinnostuksen, koetun tärkeyden, arvostuksen kuin perustarpeiden toteutumisenkin kautta. BPNSFS-mittari puolestaan käsittelee spesifimmin psykologisia perustarpeita ja niiden aiheuttamaa tyydytystä tai turhautumista. Tämän tutkimuksen mittarin laatimisessa käytettiin apuna myös Velhokoulun suunnittelijoiden kanssa yhteisessä keskustelussa esiin tulleita teemoja sekä yleisiä pelitutkimukseen liittyviä näkökulmia. Oppimiseen liittyen suunnittelijoiden kanssa keskusteltaessa esiin nousivat erityisesti larpin opettamat vuorovaikutustaidot. Mittarin laatimisen pohjaksi päädyttiinkin käyttämään niitä taitoja, joita Velhokoulun ajateltiin roolipelinä ja larppina opettavan, eli esimerkiksi yhteistyötaitoja, toisen asemaan asettumista sekä rohkeampaa esiintymistä. Konsultaatioapua mittarin laatimiseen saatiin lisäksi muutamalta kokeneemmalta pelialan tutkijalta.

Mittarin rakentaminen lähti yleiseltä tasolta sen teemojen pohtimisesta, joita tarkensivat muun muassa aiemmin mainituista The Center for STD:n mittareista saadut vaikutteet. Väittämät piti kuitenkin liittää Velhokoulun kontekstiin ja siihen, kuinka niiden ajateltiin ilmenevän pelissä. Kyselyä kehitettiin eteenpäin ohjaajan kommenttien perusteella ja siitä tehtiin kaiken kaikkiaan viisi eri versiota. Viimeisimmässä versiossa väittämiä oli yhteensä 79, jonka lisäksi avoimia kysymyksiä oli kolme. Kyselylomakkeen teemoja lopulta

olivat omaehtoisuuden, kyvykkyyden sekä yhteenkuuluvuuden tarpeet, peliin sitoutuminen, tunnekokemukset, visuaalisuuden merkitys, osallistumisen motiivit sekä oppiminen Velhokoulussa. Tarkempi erittely kyselylomakkeesta on liitteenä tutkimuksessa (liite 3).

Sähköinen kyselylomake lähetettiin pelaajille Avatar ry:n välityksellä kolmena eri ajankohtana. Kyselylomakkeen ohessa pelaajille lähetettiin myös saatekirje, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja sen toteutuksesta. Tämän lisäksi myös pelaajien huoltajille lähetettiin erillinen saatekirje. (liite 4). Viestin liitteenä oli lisäksi myös tutkimusta koskeva tietosuojaseloste. Lomake oli auki noin kesäkuun puolesta välistä elokuun loppuun, jonka aikana se keräsi 18 vastausta. Lomakkeessa kerättyjen taustatietojen perusteella vastaajista kahdeksan oli tyttöjä, kuusi poikia ja kolme muunsukupuolisia. Yksi vastaajista ei halunnut kertoa sukupuoltaan kyselyssä. Vastanneiden iät puolestaan vaihtelivat välillä 8-13, joskaan kolme pelaajaa ei ilmoittanut ollenkaan ikäänsä. Pelattujen Velhokoulujen lukumäärä vaihteli laajasti yhdestä pelistä jopa kuuteen. Larppauskokemusta ennen Velhokoulua ei 14 pelaajalla ollut ollenkaan. Kahdella pelaajista oli kokemusta yhdestä pelistä ja kahdella puolestaan useammasta. Taustatiedoissa kysyttiin lisäksi osallistumisen seura Velhokoulussa. Seitsemän pelaajaa ilmoitti tulleen peliin ystävän tai sisaruksen kanssa, viisi vanhemman kanssa, kolme muun tutun aikuisen kanssa sekä kahdeksan yksin. Vastausten määrä ei täsmää pelaajien määrän kanssa sen vuoksi, koska osa useampaan peliin osallistuneista pelaajista valitsi useamman vastausvaihtoehdon. Tämä on otettu huomioon myöhemmin aineiston analyysin yhteydessä.

6.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tukena hyödynnettiin sekä laadullista sisällönanalyysiä että yksinkertaisia tilastollisia menetelmiä. Erittelen seuraavaksi analyysin vaiheet erikseen haastattelujen ja kyselylomakkeen kohdalla.

Haastattelut

Haastatteluista saadun aineiston käsittely aloitettiin saattamalla se kirjalliseen muotoon litteroinnin avulla. Litteroinnissa puhe kirjattiin sanatarkasti ylös, mutta fokuksessa oli tietoisesti asiasisältö, eivätkä esimerkiksi äänenpainot. Tarkempi aineistoon tutustuminen alkoi puolestaan teemoittelun kautta. Teemoittelun tarkoituksena on nostaa esiin teemoja,

jotka kuvaavat tutkimusongelmaa ja vertailla erilaisten teemojen näkyvyyttä aineistossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 125). Analyysi voi olla niin aineistolähtöistä kuin teorialähtöistä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 113). Litteroitua aineistoa lähestyttiin tässä tutkimuksessa niiden teemojen ja kategorioiden valossa, joiden pohjalta haastattelurungot oli rakennettu. Aineistoon koodattiin eri värein ne osuudet, jotka käsittelivät esimerkiksi omaehtoisuutta, kyvykkyyttä tai puolestaan oppimista Velhokoulussa. Aineiston käsittely ja koodaaminen on ollut siis teorialähtöistä, joskin on otettava huomioon, että yksiselitteisesti kontekstiin sopivaa teoriaa tutkimuksen taustalla ei ole. Näin ollen tutkimuksessa on myös hyödynnetty erilaisia teorioita ja yhdistelty niitä tapaukseen parhaiten sopivalla tavalla.

Aineiston värikoodaamisen jälkeen yhden haastattelun sisällä samaan teemaan kuuluvat sitaatit koottiin yhteen. Tässä kohti esimerkiksi teema ”yhteenkuuluvuus” nähtiin yläkäsitteenä. Teemoittelun haasteena on se, että analyysi jää usein vaiheeseen, jossa sitaatit on koottu eri kategorioiden alle. Näin ollen itse analyysi ja siitä kumpuavat johtopäätökset jäävät helposti tutkimuksessa liian vähäiseksi. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 125.) Teemoittelua pyrittiin kuitenkin tässä vaiheessa tarkentamaan luokittelemalla sitaatteja edelleen spesifimpiin kategorioihin. Sitaattien avulla tarkoituksena oli hahmottaa, millaisten käsitteiden alle tietyt sitaatit kuuluvat, jonka myötä jokaiselle yläkäsitteelle syntyi liuta alakäsitteitä. Esimerkiksi yläkäsitteen ”omaehtoisuus” yhdeksi alakäsitteeksi muodostui ”mahdollisuudet vaikuttaa peliin”. Esimerkit alakäsitteiden muodostamisesta eri teemojen kohdalla on esitetty alla olevassa taulukossa 1.

Taulukko 1. Alakäsitteiden muodostaminen

Yläkäsite	Sitaatti	Alakäsite
Omaehtoisuus	”Nii sitten öö... oppitunneilla on ohjattua tekemistä, mitä siellä tehdään, mut se et miten kukin toteuttaa itseään siellä tunnilla on sit heistä itsestään kiinni. Ja sitte taas tauoilla, nii sä voit mennä tutkimaan kellaria, tai sä voit mennä pelaamaan pallopetiä, tai sit sä voit yrittää varastaa näkymättömänä opettajanhuoneesta karamellia.”	Mahdollisuudet vaikuttaa peliin

Kyvykkyys	<p>”Öö, se, että... jos on vähemmän koke- musta, nii mä saatan esim. kysyä lap- silta esimerkiksi juttuja suoraan sillai niinku, et miten niinku ois parhaiten, niinku pystyis vastaamaan hahmona. Elikkä yritän esittää kysymyksiä, että 'no, mikäs tämä sinun taikalemmikkisi on, joka sinulla on kainalossa?'. Elikkä sitä kautta vähä niinku ohjata siihen, että 'hei, muista, kuka olet tässä maail- massa'.”</p>	Pelissä pysymisen tukeminen
Yhteenkuuluvuus	<p>”Ne vähä niinku pakottaa sen siihen, et nyt meidän täytyy kaikkien tehdä tämä yhdessä. Meidän täytyy kaikkien tehdä yhdessä tää rituaali loppuun tai niinku paukuttaa rumpuja tai laulaa se loru, ja niinku ennen, ku tää tapahtuu. Joten ai- nakin niissä niinku tilanteissa ... koen, et se semmonen ryhmätoiminta on... Tai nii, koen, että ne on ainaki semmo- sia, missä heidän on niinku pakko tehdä yhdessä. Ryhmytyä ja tehdä yhdessä tätä.”</p>	Yhteistyö ja yhdessä toimiminen
Taidot	<p>”Ja sit mä yritän kannustaa siihen ajatte- luun, että tämä on se elämä, mitä heidän hahmonsa viettää jatkuvasti, jota kautta mä kannusta siihen, että tämä on se hyvä ja positiivinen tapa toimia jatkossa myös teidän arjessa, että. Se semmonen, palkitaan siitä hyvin tekemisestä, yh- teistyöstä ja ystävällisyydestä ja siitä, että auttaa toisiansa ja on oma-aloittei- nen ja keksii juttuja ja kokeilee juttuja. Nii nii, et sit mä yritän ujuttaa sitä aja- tusta siihen, et 'tämähän on nyt normi, millä tavalla mennään aina ja joka pai- kassa'.”</p>	Malli ”toivottavasta” käyttäyty- misestä

Ensimmäiseen motivaatiota koskevaan tutkimuskysymykseen vastaavia yläkäsitteitä erottui aineistosta kolme niin suunnittelijoiden kuin avustajien haastattelujen kohdalla. Yläkäsitteitä olivat omaehtoisuus, kyvykkyys sekä yhteenkuuluvuus, ja niiden alle muo-
dostui yhteensä 48 alakäsitettä. Koska psykologiset perustarpeet ovat osittain limittäisiä ilmiöitä, löytyy myös niiden alakäsitteistä joitain päällekkäisyyksiä, joka taas osoittaa niiden riippuvuutta toisistaan. Käsitteiden päällekkäisyys on kuitenkin otettu huomioon koko alakäsitteiden lasketussa lukumäärässä.

Toista tutkimuskysymystä ja oppimista tarkasteltaessa yläkäsitteitä tunnistettiin puolestaan kaksi, joiden alle kuului yhteensä 31 alakäsitettä. Yläkäsitteitä olivat taidot ja taitojen opettaminen. Osa keinoista, joilla avustajat tukivat pelaajien motivaatiota ja perustarpeita pelissä, tulivat esiin myös taitojen opettamisesta puhumisen kohdalla. Koska käsitteet sijoittuvat kuitenkin eri tutkimuskysymysten alle, ei tätä päällekkäisyyttä ole otettu huomioon alakäsitteiden lukumäärässä. Ylä- ja alakäsitteet on esitetty alla taulukossa 2.

Taulukko 2. Ylä- ja alakäsitteet

Yläkäsite	Alakäsitteet (suunnittelijat)	Alakäsitteet (avustajat)
Omaehtoisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Mahdollisuudet vaikuttaa hahmoon • Mahdollisuudet vaikuttaa peliin • Mahdollisuudet vaikuttaa suunnitteluun • Merkityksellisyys • Rajojen kokeileminen pelissä • Avustajien tuki 	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisten roolien ja hahmojen hyväksyminen • Erilaisen toiminnan mahdollistaminen ja joustavuus • Pelaajien ottaminen vakavasti • Merkityksellisyys tukeminen • Pelaajien mielenkiinnon tukeminen • Osallisuus • Vapaaehtoisuus • Aikuisen tuki • Pelin rakenne • Avustajan oma kyvykkyys ja mielenkiinto
Kyvykkyys	<ul style="list-style-type: none"> • Tasapuolisuus • Peliin sitouttaminen • Peliin rakennetut roolit ja aikuisten tuki • Sopiva taso • Ohjeistus ja yhteiset säännöt • Tuntisuunnittelu • Mahdollisuus erilaisiin rooleihin • Hahmoon ulkoistaminen • Vertaisoppiminen • Aiempi leikkikokemus 	<ul style="list-style-type: none"> • Tasapuolisuus • Pelaajien ottaminen vakavasti • Pelissä pysymisen tukeminen • Mielikuvituksen tukeminen • Sopiva taso • Vastuun antaminen • Joustavuus • Ikätason huomioiminen • Erilaisten roolien ja hahmojen hyväksyminen • Itsensä ylittämisen mahdollisuuksien luominen • Kokeilun tukeminen pelissä • Positiivinen vahvistaminen • Aiempi leikkikokemus

		<ul style="list-style-type: none"> • Vertaisten tuki • Avustajan oma kyvykkyys ja mielenkiinto • Resurssit
Yhteenkuuluvuus	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö ja yhdessä toimiminen • Peliin rakennetut roolit ja aikuisten tuki • Mahdollisuudet sosiaaliselle kanssakäymiselle • Vertaisten tuki • Kiusaamisen käsittely • Ilmapiiri 	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyön tukeminen • Aikuisen huomio ja tuki • Tasapuolisuus • Hahmojen turvallisuus • Velhokoulun ominainen positiivisuus • Vertaisten tuki • Kiusaamisen ehkäiseminen • Ilmapiirin luominen • Tunnelman säätely • Positiivinen vahvistaminen • Yksilöllisyyden huomioiminen • Pelin sisäisen ja ulkoisen ero • Pelin rakenne • Avustajien ilmapiiri • Resurssit
Taidot	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyötaidot • Itsensä voittaminen ja ylittäminen • Toisen asemaan eläytyminen • Mielikuvitus • Kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen • Larppaustaidot • Kokeilunhalu • Pelin sisäisen ja ulkoisen erottaminen • Draamataidot • Epäonnistumisen ja negatiivisten tunteiden käsitteleminen • Koetun siirtäminen oikeaan elämään • Kovat taidot 	<ul style="list-style-type: none"> • Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen • Ryhmässä toimimisen taidot • Itsensä ylittäminen ja rohkeus • Toisen näkökulmaan asettuminen • Mielikuvitus • Kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen • Larppaustaidot • Itseluottamus ja uskallus kokeilla • Hahmon kautta kokeileminen • Pelin sisäisen ja ulkoisen ero • Empatia • Itsensä etäännyttäminen pelimaailmaan • Malli ”toivottavasta” käyttäytymisestä • Kovat taidot • Aikuisten kohtaaminen • Sääntöjen noudattaminen • Yhteisen narratiivin luominen

Taitojen opettaminen		<ul style="list-style-type: none"> • Positiivinen vahvistaminen • Merkityksellisuuden tukeminen • Aktiivinen kannustaminen • Kokeilun mahdollisuuksien tukeminen • Konkreettiset esimerkit • Oma esimerkki ja malli • Tarinaan sitominen ja uusien merkitysten antaminen • Haastaminen: vaihtoehtoisten mielipiteiden antaminen ja kyseenalaistaminen • Pelin sisäisen ja ulkoisen maailman eron tukeminen • Oppimisille otollisen ilmapiirin luominen • Rohkaiseminen
-----------------------------	--	---

Ruusuvuori ja kumppanit (2010, s. 14-15) painottavat, että analyysiksi ei riitä pelkkä aineiston luokittelu ja sen järjestäminen eri lokeroihin. Analyysin tarkoituksena on päästä pelkkiä tekstipätkiä syvemmälle ja tuoda esiin se, mitä niiden taustalta jää kertomatta. (Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Analyysin myöhemmässä vaiheessa tarkasteltiin myös sitä, mitkä alakäsitteet liittyvät keskeisesti toisiinsa ja missä määrin eri haastatteluissa on noussut esiin samoja alakäsitteitä. Tuloksia vertailtiin myös suunnittelijoiden ja avustajien kesken sekä lopuksi vielä suhteessa pelaajien kokemuksiin. Analyysin tuloksista lisää tuloslukuissa.

Kyselylomake

Kyselylomakkeen analyysi aloitettiin yrittämällä muodostaa väittämistä summamuuttujat niiden kategorioiden perusteella, joita oli käytetty mittaria laadittaessa. Kategorioita olivat: omaehtoisuus, kyvykkyys, yhteenkuuluvuus, sitoutuminen, tunnekokemukset sekä visuaalisuus. Lisäksi kyselyssä mitattiin Velhokouluun osallistumisen syitä sekä siellä opittuja taitoja.

Kuitenkin jo summamuuttujia muodostettaessa kohdattiin ongelmia. Yhtenä mittarin reliabiliteetin takeena voidaan pitää riittävän hyvää Cronbachin alfa -kerrointa, jonka suu-

ruus määräytyy mittarin sisäisen yhtenäisyyden pohjalta (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, s. 87). Muodostettujen summamuuttujien mitatut kertoimet olivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta liian heikkoja käytettäväksi tutkimuksessa. Tämä herätti epäilyn mittarin toimivuudesta ja kyvystä mitata sitä, mitä haluttiin. Matalaan alfaan voivat vaikuttaa esimerkiksi se, että osa käytetyistä kysymyksistä eivät olleet tarpeeksi erottelevia tai toisaalta se, että tutkittava ilmiö onkin moniulotteisempi kuin odotettiin (Metsämuuronen, 2011, s. 549). Toisaalta koska kyselylomakkeen vastaajamäärä jäi hyvin pieneksi (N=18), voi myös tämä vaikuttaa ongelmiin summamuuttujien reliabiliteeteissa. Summamuuttujien muodostamisen avuksi pohdittiin myös faktorianalyysin hyödyntämistä, mutta kuten Tähtinen ja kollegatkin (2020, s- 214) toteavat, vaatii faktorianalyysin käyttö yleensä melko suuren aineiston.

Edellä mainituista syistä tässä tutkimuksessa on pääosin turvauduttu käsittelemään kyselylomakkeen tuottamaa määrällistä aineistoa kuvailun keinoin. Toisin sanoen aineistossa on siis vertailtu väittämiä, joissa pelaajat ovat olleet erityisen yksimielisiä ja puolestaan väittämiä, jotka ovat vahvemmin jakaneet mielipiteitä. Näiden havaintojen pohjalta on pyritty selittämään, mitä kyselyyn vastanneet pelaajat ovat kokeneet Velhokoulussa mielekkääksi ja onnistuneeksi ja missä osin kokemukset ovat eronneet toisistaan.

Kyselylomakkeesta saatu aineisto paljasti sen, että otoksen puitteissa pelaajien kokemukset Velhokoulua koskien olivat pääosin varsin samanlaisia. Koko 49 Likert-asteikollisen väittämän joukosta erotettiin kuitenkin 15 sellaista väittämää, joissa hajonta oli kohtalaisen suuri verrattuna muihin. Keskihajonta kuvaa sitä, kuinka paljon arvot otoksessa vaihtelevat keskiarvon ympärillä (Metsämuuronen, 2011, s. 351). Väittämien erottamiseksi tutkittiinkin keskihajontojen arvoja, jonka pohjalta väittämät asetettiin uuteen järjestykseen. Tämän pohjalta vedettiin raja siihen, missä näytti, että vastaukset alkoivat keskittyä kohtalaisen lähelle toisiaan.

Eroavaisuuksia vastauksissa lähdettiin hahmottamaan kyselyssä tiedusteltujen taustatekijöiden avulla. Näitä olivat larppaamiskokemus ennen Velhokoulua, osallistumis seura, ikä, sukupuoli sekä pelattujen Velhokoulujen lukumäärä. Näistä ryhmitteleviksi muuttujiksi valittiin kaikki paitsi kokemus larppaamisesta ennen Velhokoulua. Kyseinen taustatekijä jätettiin pois, sillä valtaosalla pelaajista (~ 78 %) ei ollut kokemusta larppaamisesta ennestään. Tulosten selkeyttämiseksi ja vertailtavien ryhmien koon tasaamiseksi iän ja

Velhokoulujen lukumäärän kohdalla dataa yhdistettiin niin, että ryhmiksi muodostuivat iän kohdalla ”10-vuotiaat tai alle” ja ”yli 10-vuotiaat” sekä Velhokoulujen lukumäärän kohdalla ”1-2 pelattua Velhokoulua” ja ”3-6 pelattua Velhokoulua”. Ikäryhmien kohdalla tarkastelun ulkopuolelle jäivät kolme pelaajaa, jotka eivät ilmoittaneet kyselyssä ikäänsä. Lisäksi myös osallistumis seurassa vastaukset ryhmiteltiin uudelleen niin, että kaikki seurassa (ystävän, sisaruksen, vanhemman tai muun aikuisen) peliin osallistuneet yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi ja yksin tulleet toiseksi ryhmäksi. Osa pelaajista olivat vastanneet väittämän kohdalla osallistuneensa sekä ystävän tai vanhemman kanssa että yksin. Tämä johtuu siitä, että pelaajat olivat osallistuneet useampaan peliin ilmeisemmin eri kokoonpanoissa. Nämä pelaajat liitettiin kuitenkin yksin pelanneiden ryhmään, joka auttoi tasamaan vertailtavien ryhmien kokoa keskenään. Ryhmittelyn kaiken kaikkiaan toivottiin tuottavan selkeämpiä tuloksia kuin yksittäisten ikäryhmien tai pelikokemusten lukumäärän vertailu.

Kohtalaisen niukan aineiston ($N=18$) vuoksi ryhmien välisiä eroja päätettiin tutkia Mann-Whitneyn U-testien avulla. Testi antaa pienellä aineistolla luotettavamman tuloksen, kuin esimerkiksi t-testi, eikä sillä ole samanlaisia vaatimuksia esimerkiksi muuttujien mitta-asteikoiden suhteen. U-testin etuna parametrittomana menetelmänä on myös se, että se ei edellytä väittämien kohdalla normaalijakautuneisuutta (Metsämuuronen, 2011, s. 581-586.) Kaikkien ryhmittelevien muuttujien kohdalla vertailuun käytettiin siis Mann-Whitneyn U-testiä. Sukupuolen kohdalla tarkoituksena oli käyttää Khiin neliö -testiä, joka olisi puolestaan mahdollistanut laajemman kuin pelkän binäärisen erottelun, mutta esteeksi tulivat kuitenkin Khiin neliö -testin vaatimukset frekvenssien suhteen. Näin ollen U-testiä käytettiin myös sukupuolten välisiä eroja vertailtaessa ja testit tehtiin erikseen kaikille kombinaatioille (tyttö-poika, tyttö-muu ja poika-muu). Tarkastelun ulkopuolelle jäi yksi vastaajista, joka ei halunnut kertoa sukupuoltansa.

Tarkasteluun valitut väittämät käsittelivät niin peliin sitoutumista, tunnekokemuksia, henkilökohtaista kyvykkyyttä kuin yhteisöllisyyttä ja avun saamista toisilta. Lisäksi seassa oli muutama väittämä tupien ja pisteiden koetusta merkityksestä pelissä. Analyysin tuloksiin palataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

7 Motivaatio ja oppiminen Velhokoulussa

Tässä luvussa keskityn avaamaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Tulokset on jaettu kahteen kokonaisuuteen, joista ensimmäinen käsittelee ensimmäistä tutkimuskysymystä ja motivaation toteutumista Velhokoulussa. Motivaatiota käsittelem erikseen jokaisen psykologisen perustarpeen näkökulmasta ensin avaten suunnittelijoiden ja avustajien periaatteita ja keinoja niiden tukemiseksi ja sen jälkeen pelaajien kokemuksia pohtien. Tämän jälkeen paneudun tarkastelemaan mahdollisia eroja pelaajien kokemuksissa taustatekijöiden pohjalta määriteltyjen ryhmien välillä. Lopuksi tuon esiin vielä joitain sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaation tukemiseen ja kokemiseen Velhokoulussa yleensä. Toinen kokonaisuus keskittyy puolestaan tarkastelemaan toista tutkimuskysymystä eli oppimista ja taitoja Velhokoulussa. Ensiksi käsittelem suunnittelijoiden visiota siitä, minkälaisia taitoja Velhokoulun nähdään opettavan, jonka jälkeen tarkastelen, miten avustajat ovat puolestaan osallistuneet niiden opettamiseen. Lopuksi keskityn vielä siihen, mitä taitoja pelaajat ovat kokeneet Velhokoulussa oppineensa.

7.1 Psykologiset perustarpeet ja niiden toteutuminen

Motivaation näkökulmasta sekä haastattelujen että kyselylomakkeen teemoina toimivat erityisesti itsemääräämisteorian mukaiset kolme ihmisille ominaista psykologista perustarvetta sekä niiden tukeminen ja koettu täytyminen Velhokoulussa. Ensimmäisenä näistä tarkastelen seuraavaksi omaehtoisuutta ja sen tukemista peleissä.

7.1.1 Omaehtoisuus

Suunnittelijat

Suunnittelijoiden haastatteluissa nousi esiin muutama selvä periaate ja teema, jotka liittyvät pelaajan omaehtoisuuden tarpeen huomioimiseen. Näitä olivat *mahdollisuudet vaikuttaa omaan hahmoon, mahdollisuudet vaikuttaa peliin sekä merkityksellisuuden tukeminen*. Yleisempien teemojen ohella haastatteluissa käytiin läpi myös keinoja, millä tavoin näitä periaatteita pyrittiin tuomaan pelissä käytäntöön.

Velhokoulun, ja myös useiden muiden larppien tärkeimpiä periaatteita on se, että jokainen saa rakentaa hahmonsa itse ja sen tyyliseksi, kuin sen haluaa olevan. Tämän toivat esiin kaikki suunnittelijoista. Toiset tekevät pelissä enemmän roolityötä ja improvisoivat rohkeasti pelimaailmassa, kun taas toisten hahmot saattavat olla hyvinkin itsensä kaltaisia. Pelaajilla on myös mahdollisuus vaihtaa ja muokata hahmoaan pelien välillä, jos joku hahmo tai rooli ei tunnu itselle sopivalta. Näin roolit tai positiot pelaajien kesken eivät myöskään stigmatisoidu.

Mut sit kun pääsee pelaamaan, lapset saavat pitää oman hahmonsa, mut he saavat myös millon vaan vaihtaa oman hahmonsa. Ei kesken pelin tietenkää, mut pelien välissä. Niin siel on hahmoja, jotka haluaa kokee, tai siis nuoria, jotka haluaa kokeilla yhtä hahmoa, joka on vaik kiusaaja. Tai sitten vähän heikommassa asemassa olevaa sit seuraavassa pelissä. (S4)

Nii, joku voi pelata hahmoa, joka on... erityisen... tota... yhteistyökykyinen tai sit jotenki erityisen syrjäänvetäytyvä, et ei tee, ei osaa tehdä yhteistyötä. Ja, molemmat ovat Velhokoulu-kokemuksen puitteissa ihan hyvä, ihan ok. Öö... Voi kokeilla erilaisii tapoja toimii ryhmässä. (S2)

Et, ei ole muodostunu, et toi on se kiusaaja tai toi on se kymppin oppilas, toi on se niinku hyläsuu, koska nuoret voi vaihtaa tätä itse vaihtamalla hahmoa. (S4)

Omaehtoisuuden kokemuksen kannalta tärkeää on myös se, että kukaan ei puutu lapsen hahmoon, ja että peliin ei ole rakennettu valmiita rooleja, joihin pelaajan tulisi sopia. Pelaajille ei siis haluta asettaa turhia paineita tai vaatimuksia roolin suhteen. Hahmon sisällä pelaajalla on myös valta vaikuttaa siihen, mikä häntä pelissä kiinnostaa, eli on esimerkiksi täysin sallittua olla pitämättä jostain oppiaineesta. Jokainen saa pelata hahmoaan hyväksi näkemällään tavalla ja Velhokoulussa pyritään välttämään tunnetta siitä, että tekee väärin, kun pelin sisällä pelaa hahmoaan tietyllä tavalla.

Nii silti sen (luokan) sisälle ei oo sinänsä rakennettu semmosia niinku dynaamisia hahmoja, et ”sä oot tämmönen tässä sisällä ja sä oot tämmönen”, et se ei perustu siihen, että niinku, vaan enemmänki jätetty ne. Mikä on mun mielestä ihan hyvä, et semmosta ei se hahmo saattaa aiheuttaa ja se rooli saattaa aiheuttaa. (S3)

Ja sit myös sen niinku lapsen oma ehkä tää, et aika moni päättää jo hirveen varhasessa vaiheessa ennen peliä, et heidän hahmonsa vihaa yrittietoa. Ja sit he saa pelata sitä niinku siel tunnilla, et ”mä vihaan yrittietoa”, ja sit se opettaja joutuu tekemään ehkä vähän töitä sen eteen, et ”tää voi olla ihan kivaa”. Mut hän saa luvalla vihata sitä ainetta, mut se opettaja ei niinku... ei tavallaan sit niinku ota sitä henkilökohtasesti. (S4)

Et niinku tietyllä tavalla se on niinku siinä mielessä niinku toivottavasti tasapainosesti mietitty se, että lapsilla on se tunne siitä, että he pystyvät vaikuttamaan ja tekemään ja niinku, ainaki omassa hahmossaan. Kukaan ei niinku koskaan koske sun hahmoon, vaan se on sun oma. (S3)

Omaan hahmoon vaikuttamisen ohella kaikki suunnittelijat pitivät tärkeänä myös mahdollisuuksia vaikuttaa peliin ja toimintaan sen sisällä. Pelien juoniin on rakennettu joitain tilanteita, joissa pelaajat pääsevät suoraan vaikuttamaan pelin kulkuun. Lisäksi pelaajilla on valinnanmahdollisuuksia myös muualla pelissä, kuten esimerkiksi välituntien sisällä. Merkittävänä omaehtoisuuteen liittyvänä tekijänä esiin nousivat myös henkilökohtaiset juonet ja niiden vieminen eteenpäin. Niitä voidaan huomioida myös yhteisen juonen tasolla, joskin on otettava huomioon, että pelillä ja sen kululla eteenpäin on kuitenkin tietyt ennalta määrättyt raamit.

Et meillä on yleensä joku pohjajuoni suunniteltuna per peli, mut me yritetään jättää se silleen, et pelaajilla on vaihtoehtoja valita vaihtoehto a, b, c tai d, siinä et miten se juoni etenee. (S1)

Ja sitte taas tauoilla, nii sä voit mennä tutkimaan kellaria, tai sä voit mennä pelaamaan pallopetiä, tai sit sä voit yrittää varastaa näkymättömänä opettajanhuoneesta karamellia. Et on vähä sellasii ja sit toki pelissä on yleensä kummituksilla joku oma ongelma, mitä pitää ratkoa, tai jotain muuta tällasia niin sanottuja sivumissioita, mitä oppilaat voi tehdä päivän aikana et pitää selvittää, että missä on kummituksen varastettu kynttilänjalka. (S1)

Mut tota, sit ku lapsilla on omii henkilökohtasii juonii, he halua saada tietää, onks toi opettaja ihmissusi vai ei, jota me ei oltu edes kirjoitettu sinne, nii öö... sitä ne vie eteenpäin aika paljon. Eli jälleen kerran tää sama tarinan, meidän kirjoittama juoni ja tarina versus oma subjektiivinen, mitä haluan tehdä -tarina vaikuttavat eri tavalla. (S4)

Niin oppitunneilla, kuin muutenkin pelissä, pelaajat saavat myös päättää oman aktiivisuuden tasonsa ja osallistua toimintaan omien rajojensa puitteissa. Osallistumiseen ja itsensä ylittämiseen pelissä toki kannustetaan ja sitä tuetaan, mutta pelaajalla on autonomia päättää siitä, miten hän haluaa peliin osallistua. Eräs suunnittelijoista kiteyttää, että keskeistä pelissä on pitää lapsi tai nuori keskiössä ja toimia taustalla tukena heitä varten. Aikuisen tulee kuitenkin hyväksyä, että pelaaja voi tehdä erilaisia valintoja ja päätöksiä pelissä.

Ja ei ole niin kun öö... tietyllä tavalla lapset saavat vapauden niissä raameissa niinku pelata sen verran, mitä he uskaltavat ja mitä kokevat niinku itse mielekkääksi. Elikkä ei pakoteta tilanteisiin, jotka niinku ei ole mielekkäitä ja ei tunnu hyvälle. (S3)

Niinkun aina nostaa sitä nuorta niinku tavallaan itse päättävänä päähahmona. --- Eli tieto on heillä, mä autan heitä, mä olen vain sivuhahmo tai narraattori, mut niinku haluan ehdottomasti et he loistaa. Ja se välillä ei ole edes sitä, että nuori tekee päätöksen, vaan myös se, et ei tee päätöstä, nii senkin pitää olla ok. Siis niinku aikuiselle on ok, et sit se valinta on myös validi. (S4)

Oman hahmon rakentamisen sekä peliin vaikuttamisen ohella omaehtoisuuden tarpeen täyttymiseen vaikuttavat myös erilaiset mahdollisuudet kokeilla pelissä sekä toiminnan merkityksellisyys. Velhokoulu muiden larppien tapaan laajentaa kokeilun mahdollisuuksien pelikenttää ja tarjoaa tilaisuuksia rajojen rikkomiseen hahmon rakentamisen lisäksi itse toiminnassa. Olennaista on kuitenkin tämän kaiken tapahtuminen turvallisessa ympäristössä. Merkityksellisyyden kannalta pyritään ottamaan huomioon pelaajakohtaiset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet sekä kuuntelemaan, mikä pelissä on tärkeää kenellekin. Toiminnan merkitykselliseksi kokeminen tukee peliin kiinnittymistä ja sen omakseen tuntemista.

Et ehkä heil on enemmän jopa, heil on enemmän vapauksia mitä tehdä, ku mitä normaali koulussa. Että ku meil on pelin ulkopuoliset säännöt ja sit on pelin sisäpuoliset säännöt, ja pelin sisällä, elikä nää in game -säännöt on sellasia, joita saa rikkoa pelin sisällä. --- et on niinku enemmän mahdollisuuksii testata juttuja, mitä voi ja saa tehdä. Ja sit tota, mut sit kuitenkin yhteisen niinku leikin sääntöjen puitteissa. (S1)

Mutta tota, et he (tukioppilaat) pääsevät vähän vastuullisempaan rooliin vähän tekemään jotain niinku muuta kuin vaan auttaa viemään tavaraa paikasta toiseen. Et he saavat oikeesti roolin siinä, ja että se ois niinku sellanen, että heillä tulis sellanen tunne siitä, että okei he ovat tärkeitä, ja he ovat siinä tärkeitä. (S3)

Avustajat

Avustajat puolestaan toivat haastatteluissaan esiin monia käytännön keinoja tai periaatteita, jotka ilmentävät suunnittelijoiden korostamia teemoja. Suunnittelijoiden tapaan avustajat pitivät tärkeänä *erilaisen toiminnan mahdollistamista* esimerkiksi oppitunneilla sekä *merkityksellisyyden ja pelaajien mielenkiinnon tukemista* pelissä. Käytännön tasolla tämä näkyi *pelaajien ottamisessa ikätasoisesti vakavasti, pelaajien osallistamisessa sekä pelimaailmaan sitouttamisessa*.

Neljä viidestä avustajasta toi esiin, että yksi tärkeimmistä tehtävistä pelissä on antaa pelaajalle mahdollisuuksia muokata toimintaansa esimerkiksi oppitunneilla ja kannustaa häntä tekemään sisällöstä omannäköistään. Vaikka tunnit ovat pääosin melko strukturoituja, on pelaajalle kuitenkin tärkeää antaa mahdollisuuksia tehdä asioita omalla tavallaan.

Avustaja tukee kokeilunhalua ja vahvistaa toiminnallaan pelaajan valinnanvapautta. Yleisesti larppaamisen olemukseen kuuluu myös, että koko peli ei rakennu pelkän valmiin suunnitelman mukaan, vaan että pelaajien toiminta määrää osin pelin kulkua. Tärkeää on siis tukea kokeilunhalua ja itselle sopivaa tekemistä pelissä, mutta myös antaa tarpeeksi eväitä sen toteuttamiseen.

Ömm, periaatteessa se on vähäsen niinku päiväkotiaskartelussa. Et kaikki tekee pohjimiltaan sen saman niinku jugurttipurkkihimmelin, mut joku saa tehdä sen hyvin omalla tyylillensä. Et niinku kaikki saa, kaikki saa tehdä sen oman varianttinsa siitä. (A1)

Elikkä itellä etenkin on se, että jos lapsi keksii jonkun jutun, et ”hei jos mä laitankin tähän tälläsen, toimisko tää taika vähän eri tavalla”, niin ehdottomasti kyllä. Koska jos lapset ite haluaa lähteä tekee niinku tommosta lisäsisältöä, joka tukee sitä, nii totta ihmeessä. Et sitä me sitte annetaan lapsille vapautta ja jopa ihan niinku boostataan, et ”just noin, toi oli hyvä ajatus”, että ”joo, ottakaapas muutkin mallia tästä, jos haluatte tehdä jotain”. (A2)

Et oli itselleen asettanu tietyt rajat, raamit sit sillee, et mikä juttu toimii ja mikä ei toimi, mut se, et miten sen toteuttaa, nii sen mä jätin niinku sitten oppilaiden puolelle. Ja jotenki tällanekin asia sillee se, että palkitsee niinku luovuudesta, mutta niitten tiettyjen raamien sisällä myöskin (nauraa) siinä sitten, että. (A3)

Jo suunnittelijoiden nostaman merkityksellisyyden ja erilaisten mielenkiinnon kohteiden näkökulmasta osa avustajista koki keskeisenä myös sen, että avustaja on valmis hyväksymään erilaiset roolit ja hahmot sekä sen, että kaikilla pelaajilla ei ole samat intressit peliä koskien. Avustajien olennaisin tehtävä on kuitenkin tehdä peliä nimenomaan lapsille ja heidän mielenkiinnon kohteensa edellä. Näin pelimaailmaa voidaan tuoda mahdollisimman lähelle sitä kokemusmaailmaa, jossa pelaajat toimivat, jolloin se todennäköisemmin koetaan myös merkityksellisemmäksi. On siis tärkeää ottaa huomioon, että pelaajilla voi olla monin tavoin erilaiset lähtökohdat peliin liittyen.

Mm... No siis lasten larpeissa tietysti, ku se kaikki toimii niin lasten ehdoilla. Että jos lapsista on kivaa muuttua näkymättömäksi ja varastaa opettajanhuoneesta karkkia, nii sit sen mukana vaan mennään riippumatta siitä, kuinka kauan ne sitä jaksaa tehdä ja missä kohtaa se rupee jo vähän kyllästyttyä. Mut sillon kuitenkin niinku se on tärkeintä, että niil lapsil on kivaa. Niin sen mukaan mennään (nauraa). (A4)

Ne pääs askartelea, tekee sitä asiaa meidän kanssa, ja sitten osalle pelaajista, lapsista se meidän niinku rooli, et me oltiin se auktoriteetti, jota vastaan piti päästä vähän niinku käkistelemään, että siel oli nää tyypilliset luhuset, jotka sai sen riemunsa siitä, et ne oli hirveitä vastarannan kiiskejä. Ja sit siel oli ne tunnolliset pelaajat, joille se kaikkein hienointa oli se, että opettaja sano, että ”nyt teit tosi hienon lumihutaleen” --- (A1)

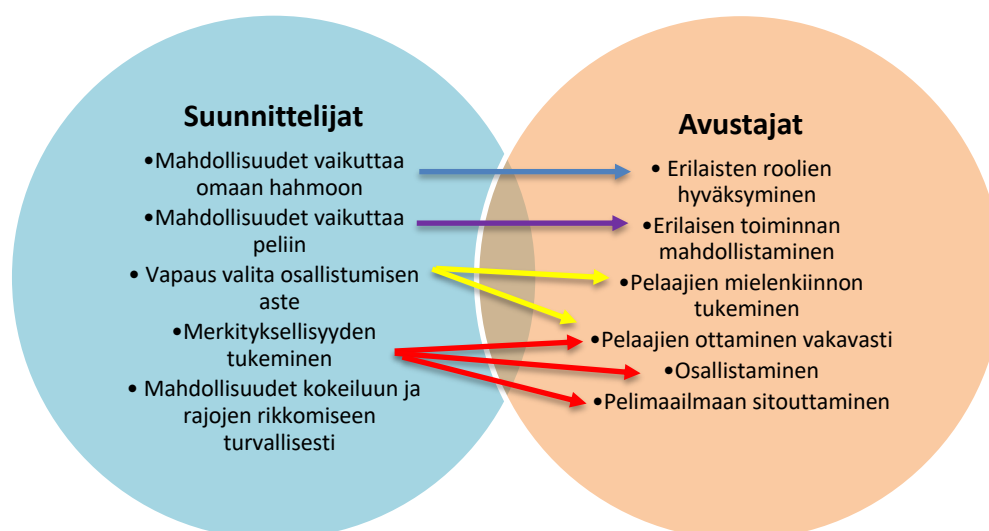
Pelin merkityksellisyyden tukemiseksi avustajat nostivat esiin myös käytännöllisempiä keinoja, kuten pelaajien ottamisen ikätasoisesti vakavasti, pelaajien osallistamisen sekä pelimaailmaan sitouttamisen. Vakavasti ottamisella eräs avustajista viittasi siihen, että pelaajille luodaan tunnetta siitä, että heidän toimintansa on tärkeää ja samoin myös yhdessä tekeminen pelissä. Toisin sanoen luotiin siis tunnetta siitä, että vaikka aikuinen on niin sanotusti auktoriteetti, niin pelaajat ovat yhtä lailla tärkeitä toimijoita ja olennainen osa peliä. Pelaajien osallistaminen ja mielipiteiden arvostaminen puolestaan toi yhtä lailla tunnetta siitä, että pelaajat ovat tärkeitä, kun taas pelimaailman sitouttamisen tarkoituksena oli enemmän tuoda pelaajia kiinni juoneen ja sen yhteiseen päämäärään. Yhteistä näille oli kuitenkin se, että niillä pyrittiin tekemään toiminnasta pelaajille merkityksellistä ja mielenkiintoa herättävää.

Yleensä se lähtökohtaisesti se siihen, et niinku lapset otetaan ikätasonsa mukaisesti vakavasti. Heidän juttunsa on tärkeitä, heidän kanssa yhdessä tekeminen on tärkeitä, mut sit se aikuinen on se aikuinen, niinku positiivisessa mielessä siellä takana. (A1)

Ja öö sitten toi päätarkastaja niin siin oli pikkasen enemmän sellasii niinku ohjeviittoja sillee, että on niinku sellan säännöllinen ja jämpä ja niinku, et saa haastaa opettajia --- ja sitte myöski ehkä pääs just niinku, et lapset saa tulla kertomaan just kaikkia huomioida ja niitä saa tuoda sitte esille. (A3)

Ja se, että he omalla toiminnalla he itse vaikuttavat siihen omien niinku tekojen ja askartelujen, vaikka se on sitte se askarreltu helistin ja se loitsuruno, mikä siihen lauletaan päälle, nii se on, he kokivat siinä sitte itse tehneensä ja osallistuvansa siihen. Elikkä se osallisti heitä ja sito heitä enemmän kiinni siihen pelimaailmaan ja siihen yhteiseen tavoitteeseen, mikä sitten suoritettiin siinä sen loppurituaalin kanssa. (A2)

Niin suunnittelijoiden kuin avustajienkin kohdalla keskeisenä esiin nousi siis monia samoja teemoja ja periaatteita, kuten pelaajan vaikuttamisen mahdollisuuksien sekä merkityksellisyyden tukeminen. Käytännön toteutus pelissä oli linjassa suunnittelijoiden vision suhteen siitä, miten Velhokoulun ajateltiin vaikuttavan omaehtoisuuden tarpeen täyttymiseen. Kaiken kaikkiaan omaehtoisuuden näkökulmasta korostuivat niin pelin suunnitteluun ja rakenteeseen liittyvät tekijät, kuten omaan hahmoon vaikuttaminen ja erilaiset valinnat pelissä sekä myös avustajien toiminta, joka korostui niin suunnittelijoiden visiossa kuin myös avustajien omissa vastauksissa. Kuvioon 4 on koottu keskeiset esiin tulleet omaehtoisuutta tukevat periaatteet ja käytännöt suunnittelijoiden sekä avustajien näkökulmasta. Kuvioon on merkitty myös yhteydet sen välillä, millä keinoin avustajat ovat pyrkineet toteuttamaan suunnittelijoiden visioita ja periaatteita.



Kuvio 4. Omaehtoisuuden tukeminen Velhokoulussa

Pelaajat

Myös pelaajien kohdalla tarkasteltiin, miten eri psykologisten perustarpeiden koettiin täyttyvän Velhokoulussa. Näistä ensimmäisenä tarkasteltiin omaehtoisuutta koskevia väittämiä, joiden kohdalla pelaajat olivat pääosin hyvin yksimielisiä. Pelaajat olivat kokeneet selvästi, että vaikutusmahdollisuudet niin oman hahmon luonteeseen kuin ulkonäköön pelissä olivat hyvät, joskin hahmon ulkonäköön liittyen yksi pelaajista oli kuitenkin myös enimmäkseen eri mieltä. Positiivisesti suhtauduttiin kuitenkin myös siihen, että Velhokoulussa sai päättää, miten paljon peliin halusi osallistua, eikä myöskään Velhokoulun aikuisten koettu määrävän liikaa oppituntien sisältöjä ja toimintaa yhtä vastaajaa lukuun ottamatta. Samoin 17 vastaajaa koki pelin tapahtumat itselle täysin tai enimmäkseen merkityksellisiksi.

Epävarmempia, joskin silti pääosin positiivisia, vastaukset olivat sen kohdalla, miten helpolta omien ajatusten ilmaiseminen pelissä tuntui ja kokiko pelaaja toimintansa vaikuttavan pelin kulkuun. Hajontaa oli enemmän aiempiin väittämiin verrattuna, jonka lisäksi kummankin väittämän kohdalla 9-12 vastaajaa, eli yli puolet sijoittui epävarmempaan vaihtoehtoon ”enimmäkseen samaa mieltä”. Näille eroille vastauksissa voidaan pohtia erilaisia syitä. Paitsi, että pelin rakenne ja mahdollisuudet vaikuttaa siihen, vaihtelevat esimerkiksi juonen mukaan, myös pelaajien omat pelityylit ovat erilaisia. Voikin olla, että heikommin omia ideoita ilmaisemaan päässeet pelaajat ovat esimerkiksi pelanneet tietynlaista hahmoa tai vastaavasti kanssapelaajien hahmot ovat olleet sellaisia, joiden kanssa

ideoiden ilmaiseminen ei ole ollut niin helppoa. Toisaalta voi olla, että osa peliin vaikuttamisen mahdollisuuksista ovat sellaisia, jotka eivät näy niin selvästi ulos pelaajille päin. Pääosin näidenkin väittämien kohdalla korostuu kuitenkin se, että pelaajat pystyivät ilmaisemiaan ajatuksiaan pelissä ja kokivat toimintansa vaikuttavan peliin, joten tämän aiheiston varassa on syytä uskoa, että erot johtuvat enemmän yksilöllisistä eroista niin pelitavoissa kuin kokemuksissa, kuin suuremmista eroista eri ryhmien välillä.

Vastauksissa korostuivatkin pitkälti sekä suunnittelijoiden että avustajien esiin tuomat mahdollisuudet vaikuttaa omaan hahmoon sekä peliin. Lisäksi pelaajat olivat kokeneet myös saavansa päättää osallistumisen asteen pelissä sekä kokeneet toiminnan pääosin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Vaikuttaakin siltä, että periaatteet ja keinot tukea pelaajan omaehtoisuutta ovat vaikuttaneet myös käytännössä ja välittyneet aina pelaajien kokemuksiin asti.

7.1.2 Kyvykkyys

Suunnittelijat

Omaehtoisuuden ohella isossa roolissa yksilön motivaation kannalta on kyvykkyuden tarpeen täyttyminen. Pelaajien kyvykkyuden tukemiseksi Velhokoulussa tärkeinä periaatteina haastatteluissa nousivat esiin *toiminnan sovittaminen sopivalle tasolle, tasapuolisuus sekä mahdollisuudet erilaisiin rooleihin*. Käytännössä näitä tuettiin *pelin rakennettujen roolien sekä aikuisten tuen, yhteisten ohjeiden ja sääntöjen sekä tuntien suunnittelun myötä*. Näiden lisäksi suunnittelijoiden mukaan pelaajien kyvykkyYTEEN vaikutti myös heidän oma *aiempi leikkikokemuksensa sekä oppiminen vertaisilta pelissä*. Käsittelem seuraavaksi tarkemmin, mitä nämä periaatteet ja käytännön keinot pitävät sisällään.

Yhtenä olennaisena pelisuunnittelun lähtökohtana voidaan pitää sitä, että pelissä on pelaajan kannalta optimaalinen taso ja sen mukaiset haasteet. Myös kaikki Velhokoulun suunnittelijoista korostivat sopivan tason merkitystä pelin kannalta. Velhokoulussa pelaa paitsi monen ikäisiä, myös monen tasoisia ja taustaltaan vaihtelevia lapsia ja nuoria. Monet heistä ovat ensikertalaisia larppaamisen saralla, kun osalla on taas puolestaan enemmän harrastuneisuutta takana. Velhokoulussa tärkeänä periaatteena vaikuttaa kuitenkin se, että kaikki lähtevät samalta viivalta ja pelaavat omalla osaamistasollaan. Aiempi ko-

kemus larppaamisesta ei suunnittelijoiden mukaan juuri näy juuri itse pelissä, mutta pelaajat on silti jaoteltu Velhokoulussa suurin piirtein ikäryhmittäin. Tämän kautta yritetään ottaa huomioon paitsi sopivaa toiminnan tasoa, myös ikäryhmien erilaisia mielenkiinnon kohteita.

Kaikki on loppujen lopuksi aika samalla viivalla, et ei me niinku, me lähetään siitä, että öö... kaikki pelaa sillä niinku omalla osaamistasollaan. Ja sit ku se ei siel pelin sisällä vaikuta mitenkään. Et lähinnä se, et jos näyttää et joku on jäämässä yksin, nii sit öö... siel on heti aikuiset pelaajat käy kannustamassa niitä lapsipelaajia, hakemaan niitä toisia mukaan tai sitten jotenki muuten osallistetaan niitä, jotka ei ehkä ihan itsenäisesti uskalla lähteä. (S1)

Nyt me ollaan niinku, enemmän tiedostetaan tota tilannetta nyt, ja no meil on tietysti jaettu se luokka-asteisiin. --- Ajatuksena just, että on vähän haastavampia oppitunteja niille vanhemmille oppilaille ja ne voi... ne saa olla niinku oman ikästensä kanssa, jollon se ei oo niin semmosta et nyt se 13-vuotias ja 7-vuotias on samalla oppitunnilla ja samalla luokalla, nii eihän se välttämättä oo sen 13-vuotiaan mielestä ihan niin siistiä. Mut nyt me ollaan myös tehty tota sillä tavalla, et me otetaan näitä niiku vanhempia pelaajia, kokenempia pelaajia, vähä niinku tämmösiks... leireillä on niinku apuohjaajia... Nii et he on niinku jotain niinku avustajia, joil on tota tämmönen niinku... jonkilainen vastuu-asema tässä pelissä. Et he voivat olla jotain koulun kummituksia tai koulun johtajaoppilaita tai jotain tämmösiä. Nii se tuntuu, et se on aika toimiva systeemi. (S2)

Vaikka Velhokoulussa on onnistuttu sitouttamaan melko laaja skaala eri ikäisiä lapsia ja nuoria, toi osa suunnittelijoista esiin myös suuren ikähaitarin haasteet. Ikä- ja taitotasoja ajatellen pohdinnan kohteena on ollut usein vielä selkeämpi jaottelu nuorempien ja hie-
man vanhempien kesken. Mielenkiinnon kohteet ja tavoitteet pelissä voivat olla melko erilaisia ja jos esimerkiksi oppitunnilla mennään aina niin sanotusti hitaimman mukaan, ei peli ehkä tarjoa tarpeeksi kokeneemmalle pelaajalle. Toisaalta tilanne voi olla sama myös toisinpäin ja tasapaino mielekkään opetuksen välillä kaikille on haastavaa.

Se aiheuttaa omat haasteensa ja joissain tapauksissa se jakaa aika paljon sitä niinku niitä pelaajia ja heidän kokemuksiin, koska joillekin, jotka on paljon vanhempia ja niin he eivät koe, et tää on enää niinku just se niinku. Et jos me mennään aina sen niinku matalimman kautta, sen pienimmän ja hitaimman, nii tietyllä tavalla meidän pitää vähän miettiä tätä, et niinku, et sit tehtäis ehkä kahta eri peliä silleen niinku et. Sit ne, jotka haluais vähän vaativampaa, juonellisempaa, nii sit ois sille vanhemmalle niinku sanoo, et otanko vaikka 12-ylöspäin, mut et siitä alaspäin ois sit niinku vähän lapsille tällä samalla tyyllillä luultavasti. (S3)

Erilaisen kokemuksen ja ikätason huomioon ottamisen ohella on suunnittelijoiden mukaan tärkeää tarjota matalan kynnyksen mahdollisuuksia toimia, mikä mahdollistaa pelaajan toimimisen omalla tasollaan. Myös turvallisuuden tunne sekä itsensä ylittämisen

kokemukset ovat tärkeitä kyvykkyyden tunteen vahvistumisen kannalta. Pelimaailmassa- ja todellisuudessa koettu voi vaikuttaa suuresti siihen, millaisena pelaaja näkee itsensä. Tämä kaikki tulee kuitenkin tehdä pelaajan ehdoilla ja omien rajojen mukaisesti. Onkin esimerkiksi juonen ja tehtävien ymmärtämisen kannalta tärkeää antaa toisaalta tarpeeksi eväitä niiden ymmärtämiseen, mutta toisaalta myös tilaa pelaajalle itse tajuta mistä on kyse.

Et tota, sillä kynnyksellä, että pidetään se mahdollisimman matalana ja turvallisena, ja sit niinku lapset pystyvät, toivottavasti itse kokevat niinku niitä ylityksiä siinä, et ”hei mä uskalsin, mä uskalsin tehdä ja niinku osallistua tähän”. (S3)

Ja sit yhtäkkii tämä nuori, joka ei tavallisesti niinku aikasemmissa peleissä ollut keski, niinku tavallaan se johtohahmo luokassa, oli sen oppitunnin ajan johtohahmo luokassa, ja sit tästä aiheesta johtohahmo niinku siltä aihepiiriltä. --- Ja sit se pelimaailma niinku tukee sitä, et tämä on todellisuus nytten. (S4)

Ja niinku jos se näyttää siltä, että joku juoni ei lähde menemään eteenpäin, nii vielä vähän enemmän heitellään niitä palloja. Vähän niinku et annetaan mahdollisuuksia heidän oivaltaa se, et ”aa, tässä on nyt kyse tästä”. (S3)

Pelaajakohtaisesti sopivaa tasoa Velhokoulussa tukee myös varsinaisen arviointijärjestelmän ja tavoitekriteerien puute, joka vähentää paineita suoriutua. Kaikkien Velhokoulun aikuisten tarkoituksena on nostaa ja tukea lasta tai nuorta tekemään omia päätöksiään ja loistamaan, mutta valintoja ja päätöksiä pelissä ei arvoteta. Larpin kautta pelaaja pääsee myös piiloon hahmonsa taakse. Tämä tarjoaa mahdollisuuksia käsitellä kokemuksia hahmon kautta ja etäännyttää ne siihen eikä itseensä. Velhokoulussa pelaajalla ei siis ole samanlaisia paineita suoriutua, kuin esimerkiksi koulumaailmassa. Toisaalta vaikka paineita olisikin, tarjoaa hahmo alibin sille, että ne eivät kohdistu itseen vaan hahmoon.

Mut ku meil ei oo missään oppitunneissa tota, meil ei oo arvostelujärjestelmää. Meil ei oo tota minkään näköstä arviontiasteikkoo eikä tavotekriteereitä, joten kaikki suoriutuu. Vaiks kirjaimellisesti se, mitä sä tekisit, nii on piirtelet vihkoon ympyröitä, niin sä silti pääset siitä oppitunnista läpi. (S4)

Pääsee hahmon taakse piiloon, on ehkä yks niinku tärkein omasta mielestäni. --- Ja sit sit... hahmo poistaa sen paineen siitä, et pitääkö sun olla hyvä tai huono jossain. (S4)

Tärkeinä arvoina sopivan tason lisäksi Velhokoulussa korostuvat myös tasapuolisuus sekä mahdollisuudet erilaisiin rooleihin. On pelaajan kyvykkyyden kannalta tärkeää, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet tehdä ja toimia esimerkiksi oppitunneilla ja olla

osana peliä. Tärkeää on kuitenkin myös huomata, että samoin kuin omaehtoisuuden kohdalla, kaikki eivät hae pelistä samanlaista kokemusta. Onkin tärkeää kyetä tarjoamaan larpissa sellainen ympäristö, jossa pelaajilla on yhtäläiset mahdollisuudet toimia, mutta jossa hyväksytään erilaiset roolit ja hahmot sekä se, että eri pelaajilla voi olla peliä kohtaan erilaiset intressit.

Et niinku, esimerkiksi tunneilla pystyy sitten niinku kysymään heiltä nimenomaan ja vähän niinku painottaa, et kaikki saa kuitenkin mahdollisuuden olla mukana ihan yhtä lailla. (S3)

Mutta sit sä pystyit valitsee erilaisen roolin, et mitä sä teet: joko sä oot se rohkee, joka menee sinne ja tulee jähmetetyks, tai sit sä oot se, joka ottaa kävyn, ja käy sillä kävyllä ja lausuu loitsusanat ja sitten imee sen taian siitä jähmetetystä siihen käpyyn, ja sit sä juokset sinne öö... turvaan. (S1)

Et ehkä se ei oo aina kaikille sitä samanlaista niinku loppujen lopuksi. Kaikki lapset eivät välttämättä hae siitä sitä samanlaista kokemusta. (S3)

Sopivaa tasoa, tasapuolisuutta sekä mahdollisuutta erilaisiin rooleihin tuettiin Velhokoulussa käytännössä kaikille yhteisen ohjeistuksen sekä sääntöjen, peliin rakennettujen roolien ja aikuisten tarjoaman tuen sekä tuntuun suunnittelun kautta. Jokaisen pelin alussa käydään läpi pelin idea, siinä toimiminen sekä käytännössä kaikki, mitä larppaamisesta tarvitsee tietää ennen pelin alkua. Toiminta on pyritty tekemään mahdollisimman helpoksi lähestyä ja madaltaa kynnystä niin, ettei Velhokoulusta tarvitse tietää juuri mitään ennen peliä. Ohjeistus ja yhteiset säännöt toimivatkin tärkeänä selkärankana sille, että kaikki ovat tasa-arvoisessa asemassa peliä varten.

--- et käytännössä sä et tarvii muuta, ku et sul on vaatteet päällä, ku sä tuut paikan päälle. (S1)

--- just nimenomaan näitten sääntöjen kautta. Et niinku meillä on yhteiset niinku yhteiset maailmasäännöt, mut myös yhteiset pelisäännöt. Että tota, et niinku tuetaan niitä lapsia, varsinkin niinku kokeneet larppaajat siinä ympärillä tukee lapsia siihen, että niinku, et ei ole väärää tapaa pelata. (S3)

Erilaiset tasot ja sopivat haasteet voidaan ottaa huomioon myös Velhokoulun oppituntien suunnittelussa. Kuten normaalissa koulussa, myös Velhokoulun pelaajien keskuudessa on monia erilaisia oppijoita, jotka olisi hyvä ottaa huomioon.

--- ainaki tunneilla ainaki mä meen sen niinku hitaimman mahdollisimman kautta. Et niinku et tietyllä tavalla mä keksin tunneille jotain ekstramuuta sit niille, jotka onkin tosi nopeita. Et heidän ei tarvitse sitten niinku pyöritellä siellä sormia tai niinku alk... mahdollisesti alkaa häiritsemään sit muulla tavalla, koska energia on mitä on. (S3)

Ohjeistuksen ja tuntuun suunnittelun ohella lähes kaikkien suunnittelijoiden esiin tuomat peiliin rakennetut roolit ja aikuisten tuki ovat yksi perustavanlaatuinen osa kyvykkyyttä tukevaa peliä ajatellen. Kaikkien avustajien tehtävänä on ottaa pelaajiin kontaktia pelin aikana ja varmistaa, että heillä on kaikki hyvin ja että kaikki pääsevät osallistumaan. Tärkeää on ero pelin sisäisen ja ulkoisen maailman välillä ja esimerkiksi se, pelaako joku hiljaista ja vetäytyvää hahmoa vai onko hän todellisuudessa jäänyt syrjään. Avustajien rooliin kuuluu olennaisena osana myös pelimaailmassa pysymisen tukeminen oman esimerkin kautta, mikä on tärkeää erityisesti kokemattomampien pelaajien kohdalla.

Ja no niinku, mitä sit opettajana, kun on siinä luokassa, niin ehkä edesauttaa sitä nii on se, et ottaa kontaktia. Et me ollaan yritetty ottaa kontaktia nihiin, jotka puhuu tai on kai-kista eniten vetäytyneitä vaan varmistaaksemme, että onko se se hahmo vai onko se se oppilas. (S4)

Jos on paljon kokemattomii nuorii pelaajii, jotka ei viel oikeen osaa larpata, nii ennen kaikkea niihin vaikuttaa se, et siel on ne aikuiset, jotka vetää sitä tarinaa eteenpäin ja pysyy hahmossa koko ajan ja öö... näyttää esimerkillään mallia ja kannustaa pysymään hahmossa. Nii sit se tarina kantaa paljon pidemmälle. (S1)

Et et, vähän semmonen... Vaikka se taikaolento kirjaimellisesti istuis keskellä niinkun pusikkoa ja vaan näpertäis oksia siellä ja ei ois lasta mailla halmeilla, mut joku lapsi kattoo ikkunasta, nii se tavallaan vahvistaa sitä taikamaailmaa. (S4)

Avustajan rooli tasapuolisen ja sopivalla tasolla olevan pelin tukemisena ei ole kuitenkaan täysin yksinkertainen. Yksi suunnittelijoista toikin esiin, että niin opettajana kuin pelinvetäjänä on toisinaan haastavaa tasapainoilla erilaisten tarpeiden tukemisen välillä. On tärkeää antaa tilaa kaikille pelaajille, mutta olla myöskään latistamatta niin sanotusti näkyvämpien ja aktiivisempien pelaajien intoa.

--- esimerkiksi just opettajana tai sen pelin vetäjänä öö... haluais antaa kaikille tasapuolisiin mahdollisuuksiin, mut sit taas jos liikaa käskee olemaan taustalla niitä, jotka haluais olla etualalla, nii sit se sumentaa sitä heidän intoa myös. Et toki täytyy siis opettaa antamaan tilaa muille, mutta se on tosi hienovarainen se linja, et missä kohtaa sit se niinku menee siihen, et siitä lapsesta tuntuu, et hän ei saa tehdä niinku yhtään mitään. (S1)

Avustajien tarjoaman tuen ja huomion lisäksi moni rooleista on rakennettu peliin varta vasten niin, että ne mahdollistavat pelaajien seassa ja turvana olemisen sekä niin sanottujen lisäsisältöjen keksimisen. Esimerkiksi jotkut taikaolennot ovat pitkin peliä pääosin lasten ja nuorten seassa ja heille voi käydä juttelemassa ja esimerkiksi hakemassa turvaa. Erityisesti turvarooleissa ovat myös niin sanotut tuki- ja turvakummitukset, jotka kulkevat ryhmien mukana. Turvana ja tukena olemisen ohella kaikkien avustajaroolien tehtävänä on huomioida pelaajien kyvykkyyden tarve myös lisäsisältöjen tuoman mielenkiinnon myötä. Sisällöt, kuten vaikkapa erilaiset mysteerit tai tehtävät taikamaailmassa, voivat tuoda peliä lähemmäs niin enemmän syrjään jääneille pelaajille kuin todella aktiivisille pelaajille, joilla ei ole tarpeeksi tekemistä.

No siellä on muun muassa niitä niinku, jos miettii tota... öö... niinku tämmösiä taikaolentoja muun muassa siellä pelissä. Et heille voi käydä juttelemassa, heidän, heille voi heittää, heille on niinku tehty sellasta niinku missiota, et niinku sul on vaikka jotain lappuja, jota lapset kerää tai jotain taikaesineitä, jota lapset kerää sit niinku välituntien aikana. --- Oli se sit sellanen tilanne, et joku on jäämässä yksin tai jollakin on vaan tylsää tai muuta, nii pystyy tietyllä tavalla niinku heittää hatusta kaikkee ehkä jopa siihen juoneen, suureen juoneen liittyviä kaikkee niinku mysteereitä tai muita tämmösiä. (S3)

Velhokoulun aikuisten tuen ohella merkittävä vaikuttaja kyvykkyyden kokemuksen osalta voi olla myös vertaisten tuki. Velhokoulussa pyritään katsomaan, että jokaisessa ryhmässä olisi muutama kokeneempi larppaaja, sillä malli toisista pelaajista on helppo lähtökohta oman pelin aloittamiselle. Vertaisoppiminen pelissä korostuu myös ikäryhmien hämärtyamisen kautta. Vaikka tuvat ovatkin Velhokoulussa jaettu pääosin ikäryhmittäin, vertaiset oppivat toisiltaan ja auttavat toisiaan yli ikärajojen. Toiminta ohjautuu tietyissä tilanteissa pikemmin oman osaamisen kuin iän tai arvosanan mukaan.

--- jos siellä porukassa on vaan yks, joka on larpannu aikasemmin, ja ikään ku tietää, miten se tehdään, nii tota hän ei voi vielä niinku yksin larpata. Mut et jos on kaks, nii ne voi larpata keskenään, ja sit muut voi tulla mukaan siihen. Ja sit ku ne on vähän aikaa ollu siinä mukana, nii kyl ne sit tajuu sen, et mikä täs on ideana. (S2)

Mut sit siel oli nuorempia oppilaita, jotka kerto niille vanhemmille oppilaille, et mitä ne riimut oli, ja siin ei ollu sitä niinku ikäjakamaa. Et ne, jotka osas opetti niitä, jotka ei osannu sit siinä vaiheessa, kun se taito oli semmonen, mitä tarvittiin. Ja ne ohjautu sen mukaan, et kuka oikeesti osas, eikä sen mukaan, et kuka oli saanu siitä vaikka ysin arvion tai kuka oli kympin oppilas. (S4)

Kyvykkyyttä Velhokoulussa toimimisen suhteen tukee suunnittelijoiden mukaan myös, että lapsilla on yleisesti katsottuna paljon leikkikokemusta. Larppaamisen ja leikkimisen

ero ei ole lopulta järin suuri: larppaaminen on ikään kuin leikkiä etukäteen sovituilla raameilla, joita ei muuteta toiminnan aikana. Hahmojen toiminta pelissä toki ohjaa sen kulkua, mutta isoja raameja ei muuteta toisin kuin monesti leikissä.

No, he on sen ikäsiä, et heil on tota aika suuresti leikkikokemusta. Ja larppaamisen ja leikkimisen ero ei oo ihan valtava. --- Silleen, että leikissähan voi olla silleen, et ”ei ku hei jos mä oonki poliisi ja sä ootki rosvo, vaihdetaaks?”. Larpissa ei tehdä semmosta, vaan se sovitaan etukäteen. (S2)

Avustajat

Myös avustajien haastatteluissa nousi esiin samoja suurempia teemoja kyvykkyyden tukemiseksi kuin suunnittelijoilla. Näitä olivat *sopivan tason ja tasapuolisuuden tukeminen* sekä *erilaisten roolien hyväksyminen*. Samoin valtaosa käytännön keinoista linkittyi juuri näihin teemoihin ja tärkeänä pidettiin muun muassa *ikätaidoista ohjaamista, erilaisten lähtökohtien huomioon ottamista, yksilöllistä tukea, pelimaailmassa pysymisen tukemista, mahdollisuuksien luomista itsensä ylittämiseen sekä positiivista vahvistamista*. Seuraavaksi keskityn avaamaan tarkemmin avustajien keinoja pelaajien kyvykkyyden tunteen tukemiseksi.

Normaalin koulumaailman tapaan myös Velhokoulussa oppitunnit muodostavat suuren osan päivästä. Näin ollen siellä tapahtuva toiminta on suuressa osassa myös pelaajan kyvykkyyden tunteen kannalta. Erityisesti oppitunteihin liittyen osa avustajista nosti useasti esiin ikätasaisen ohjeistamisen ja keskustelun. Se, miten toimintaa käytännössä mukautettiin iän perusteella, vaihteli myös erilaisten roolihahmojen mukaan. Koska Velhokoulussa on eri ikäisiä ja muuten eri tasoisia lapsia ja nuoria, koettiin tärkeäksi tarjota esimerkiksi jännittäviä kokemuksia pelaajille sellaisella tasolla, joka on heille sopiva. Samoin myös juonta ohjattiin roolihahmossa sen mukaan, mikä pelaajan taso vaikutti olevan.

Tosi paljon se vaikuttaa, että minkälainen se ryhmä on, että miten paljon. Että kaikkein pienimmälle vedettiin sillai tosi söpön ja viattoman kautta, ja sit nää vanhimmat, nii niiden kanssa päästiin oikeesti keskustelemaan, että mikä on tämä, miten toimii esineiden kautta muodostettu magia, että mitä se on. Nii se oli öö hirveen jännä nähdä niiden ryhmien väliset erot sitte, ja kaikki olivat aivan varsin viihdytettyjä (nauraa). (A2)

Ja sit pienemmille oli se semmonen, että sit me menttiin sillee vähä lurkittiin vähä pelottelee niitä. Et me annettiin, vähä niinku varovaisemmin kokeiltiin, katottiin, että mitä ne

uskaltaa, annettiin niille tilaisuuksia uskaltaa. --- Et me niinku eri tasosesti näytettiin sitten niissä rooleissa lapsille, että ne on joka tapauksessa ne, jotka on niskan päällä siitä hommasta. (A1)

Et annettiin palapelejä niinku semmosesta, et me saatettiin antaa niille oikeesti vähä vaikeempia hommia, niinku jotka vaati vähä vaivaa, tai sitten niinku oli, mä saatoin jollekki sanoo, että ”laula mulle, sano mulle jotain nättiä” ja sit mä heitin palan. (A1)

Ikätason huomioimisen ohella tärkeänä koettiin toisaalta myös yksilöllinen tuki ja ohjaaminen pelissä. Vaikka Velhokoulun rakenteesta tuleva ikäryhmiin jaottelemisen helpottaa myös avustajien toimintaa, tärkeänä nähtiin myös pelaajien yksilölliset tarpeet ja heidän auttamisensa omalla tasollaan. Olennaisena koettiin myös ottaa pelaajien erilaiset lähtökohdat ja mielenkiinnon kohteet huomioon niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolella. Kuten suunnittelijatkin toivat ilmi, esimerkiksi lisäsisällön tuottamisella voidaan huomioida erilaisia pelaajia pelin aikana. Tämä onkin yksi tärkeistä tehtävistä Velhokoulussa myös avustajien näkökulmasta.

Et joskus ohjaaminen voi olla semmonen, että opettajana esimerkiks, että mä kumarrun lapsen lähelle ja mä sanon ihan tavallisella äänelläni sanon, et ”tee näin”. --- Et se pelaaja tietää, että nyt se sai niinku ohjeen minulta henkilönä ja sit taas jatkuu peli. Nii silloin se saa sen sellasen, että minun hahmoni osasi ja tiesi, eikä sillee, että minun hahmoani nyt kädestä pitäen neuvottiin. Et kyl me sillee pelataan ylöspäin tosi aktiivisesti lapsihahmoja, että. (A1)

Ja osa sitten näistä NPC:istä, jotka on joko taikaeläimiä tai sitten jotain muita olentoja, niin heillä sit voi olla jotain pientä missiota, että he innostaa lapsia esimerkiks varastamaan karkkia opettajanhuoneessa tai öö he tarvitsee apua jonkun jutun löytämiseen, että he voi sitten pyytää lapsia, et ”hei auta mua löytää mulle joku kolme erilaista kukkaa” tai jotain muuta vastaavaa. Elikkä he osallistaa niitä, jotka ei oo välittömästi itse menossa niihin selkeisiin juttuihin. --- Pitää huolen, et kaikilla on pelattavaa ja mukavaa. (A2)

Iän ohella eroa pelaajien välillä on myös larppaamiskokemuksen osalta. Pelimaailman syventämisellä ja siihen sitouttamisella on iso merkitys kyvykkyyden kokemuksen kannalta niin kokeneilla kuin vähemmän kokeneilla pelaajilla, mutta erityisen tärkeää se on niiden pelaajien näkökulmasta, jotka eivät koe oloaan vielä varmaksi pelissä pysymisen suhteen. Pelissä pysymistä tuettiin avustajien mukaan niin avustajan oman esimerkin, ohjaavien kysymysten kuin mielikuvituksen hyödyntämisenkin avulla. Eroa oli myös avustajan näkökulmasta siinä, miten pelissä toimitaan kokeneiden ja vähemmän kokeneiden pelaajien kanssa.

Elikkä sitten omalla käytöksellä kyseenalaistaa tai ihmettelee niitä juttuja, mitkä ei kuulu pelimaailmaan tai siihen pelijuttuun. Nii sillä sit muistuttaa, et ”ainii joo, että nyt eletään-kintätä Harry Potter -meininkiä tai velhomailmaa tässä”. --- Ja siinä tosiaan sit kaikki opettajat, kaikki NPC:t, ne sillä omalla esimerkillään näyttää, että nyt, kun siirrytään tästä normaali-minästä tähän pelihahmoon, nii se, että aikuisten esimerkki on siinä. (A2)

Öö, se, että... jos on vähemmän kokemusta, nii mä saatan esim. kysyä lapsilta esimerkiks juttuja suoraan sillai niinku, et miten niinku ois parhaiten, niinku pystyis vastaamaan hahmona. Elikkä yritän esittää kysymyksiä, että ”no, mikäs tämä sinun taikalemmikkisi on, joka sinulla on kainalossa?”. Elikkä sitä kautta vähä niinku ohjata siihen, että ”hei, muista, kuka olet tässä maailmassa”. (A2)

No vaikka se, et jos huomaat, et joku lapsi on vaik tylsistynyt, nii voidaan lähtee vaiks kaksistaan hiukan kättelee, et mitä, et ”mennäas kattoo, et ooksä täälläpäin kouluu koskaan käyntykkään, et mennäas kattoo, et mahtaaks tääl olla jotain”. Ja sit voidaan siinä kävellessä vaik mieltii, et mitä kaikkee sielt ehkä löytyy, vaik todennäköisesti sielt ei löydy yhtään mitään. Mut se semmonen niinku ajatusleikki, et mitä vois olla. Et lapsi pääsee käyttää sitä omaa mielikuvitustaan. Esimerkiks. (A5)

Öö, ne, jotka ei ollu hirveesti pelannu, niin niille se oli enemmän semmosta maailman ja asioiden esittelyä. Semmost vinkkailua, että ”hei sä voisit oikeastaan tehdä tälle.” --- Mut isomman kanssa sä voit niin sanotusti käydä sen filosofisen keskustelun siitä niinku, et kirottujen esineiden historiallisesta kontekstista (nauraa) tai mitä ikinä että. Et siin on se niinku, et mennään enemmän sinne siitä ohjaamisesta sinne maailmassa olemiseen koke-neempien pelaajien kanssa. (A1)

Iän ja larppaamiskokemuksen lisäksi avustajat pyrkivät aktiivisesti huolehtimaan myös tasapuolisuudesta kaikkien pelaajien kesken. On selvää, että koulumaailman tapaan myös Velhokoulussa on eri tyyliä pelaajia, jonka vuoksi on tärkeää paitsi taata kaikille tasapuolinen peli, myös ottaa huomioon erilaiset lähtökohdat pelaajilla. Tasapuolisuutta eräs avustaja kertoi tukevansa niin huomioimisen ja kannustamisen, kuin myös osallistamisen kautta.

Mm... No lähinnä kattoo siinä oppitunnin aikana, että kaikki pääsee mukaan tekemään. Ja jos siel on jotain vähän hiljasempia, nii kysyy sit niiltäki ja varmistaa, että ne pääsee siihen tekemiseen mukaan. --- Et siis esimerkiks kysyy kysymyksiä, ja silloin tietysti aina, jos kysyy jotain, nii siel on ne, jotka viittaa ihan koko ajan, nii välillä sitte kysyy niiltä hiljasemmiltäki. Tai sitte, ku siirrytään siihen ite askarteluvaiheeseen, nii käy koko sen luokan läpi. (A4)

Ku jotkuthan siellä menee ihan niinku, niillä on siellä jo ne kaverit, ja ne menee, niil on ihan omat seikkailut menossa, mut sit on just niitä arempii, jotka näyttää siltä, et ne ei välttämättä oo ihan hirveesti pelannu tai oikeen tiedä, mitä tässä kuuluis tehdä. Nii sitte koittaa nimenomaan jutella niille ja kannustaa, että... tai pyytää niiltä vaikka apua jossain hommassa, nii yleensä ne on tosi innoissaan sit auttamassa. (A4)

Pelaajan kyvykkyyden tunnetta tuettiin myös luomalla mahdollisuuksia itsensä ylittämiseksi ja rohkeudelle. Kaksi avustajista nosti esiin hahmojen kautta tapahtuvan roolityön, joka tarjosi mahdollisuuksia olla rohkea kohdatessaan hurjan roolihahmon tai vastaavasti olla rohkea aremman roolihahmon puolesta. Olennainen periaate tässä oli se, että olemalla rohkea esimerkiksi avustajan puolesta pelaaja pystyi valamaan uskoa myös itseensä ja omaan tekemiseensä.

--- kaoottisen pahiksen öö rooli on tavallaan... tai sen tarkoitus on se, et lapset pääsee vähä irrottelemaan, mut ehkä ensisijaisesti se, että ne pääsee vähän niinku, ne pääsee ole rohkeita. --- Et se, että ne niinku pääsee vähä ylittää itseensä, uskaltaa tehdä vähä, ne uskaltaa tulla juttelee meille ja se on niille hirveen tärkeä, että ne niinku tulee siihen ja niinku rohkaistuu. (A1)

Ja se mun öö kiltin satyyrihahmon niinku pääasiallinen funktio oli olla sitten käytännössä hoivattava. Et se oli joku, mistä lapsihahmot sai sitä sellaista, tavallaan sitä semmosta moraalista juttua, että ne pääsi auttaa, ne pääs tekee oikein, ne pääs ole mulle ystävällisiä. Ja ne oli hirveen tyytyväisiä siitä, että he pääsi olemaan ne reippaat ja rohkeet ja ystävälliset, jotka suojeli mua. (A1)

Lisäksi oppituntien kontekstissa esiin tuotiin myös toiminnan positiivinen vahvistaminen sekä luovuudesta ja pelissä pysymisestä palkitseminen. Yksi avustajista koki henkilökohtaisesti tärkeänä sen, että oppitunneilla ei lytätty erilaisia vastauksia, vaan pyrittiin aina antamaan palaute positiivisen kautta. Tämän lisäksi pelaajia rohkaistiin kokeilemaan luovuuttaan pelissä ja palkittiin onnistuneesta pelistä pelaamalla vahvemmin takaisin päin. Vastaavasti jos pelaajalla oli hankaluuksia pysyä pelissä, pyrittiin ohjaaminen ja tukeminen tekemään aina hahmon kautta pelaaja huomioon ottaen.

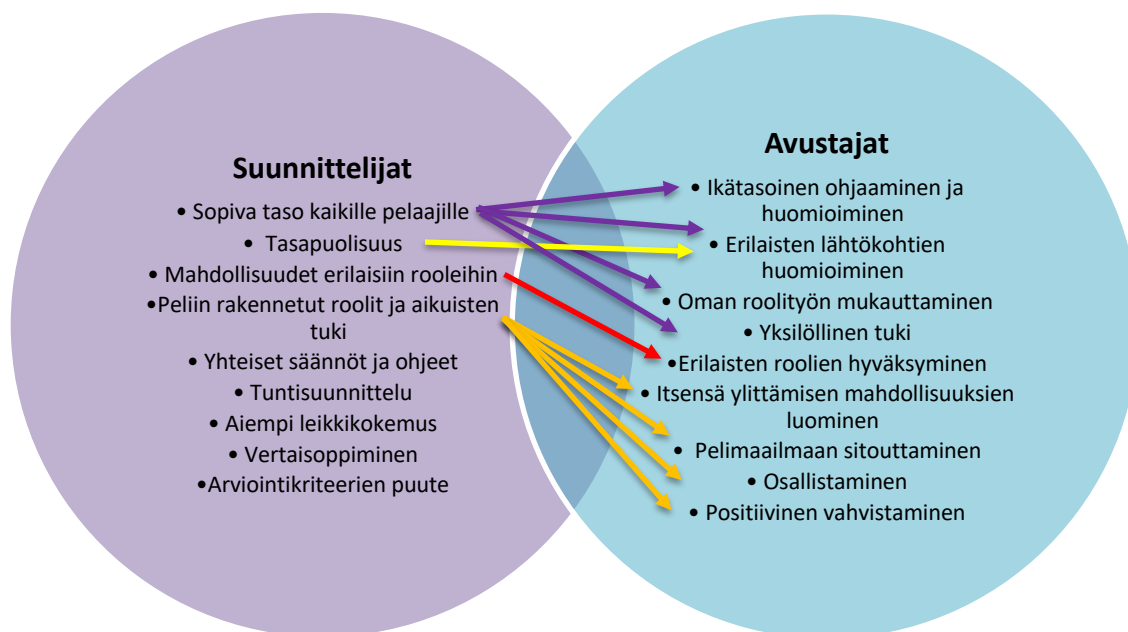
Öö, se oli ehkä vähän sitä just, et siinä annettiin sitä positiivist lähtökohtaa, että mikä tahansa vastaus sillä oppitunnilla tuli tai kenen kans mä puhuinkin sille päätarkastajana sitten niinku välitunneil tai oppitunnin aikana tai muuta, nii mä otin ne vastaan ne sellaisena, ku ne oli. (A3)

Me tavallaan seurataan sitä, tai mä ainaki seuran sitä, että kuinka in tai off game se lapsi on siin tilanteessa. Mä palkitsen interaktiolla ja niinku tällasella sitä, et mitä enemmän se pelaa sitä hahmoa. Jos se laps vähä niinku putoo siit, tai jos se niinku putoo siitä tai se ei oikee tiedä, mitä se tekee, nii sit mä käännän sitä enemmän semmoseen, et nyt hahmo neuvoo. Et mä puhun pelihahmon kieltä, mut mä vähän neuvon sitä, että mitä tehdä ja mihin mennä... tai että mitä voi tehdä. (A1)

Niin suunnittelijoiden kuin avustajienkin kohdalla kyvykkyyden kokemisen edellytyksenä nähtiin sopivan tason tukeminen sekä tasapuolisuus. Rakenteellisesti Velhokoulussa kyvykkyyttä nähtiin edistävän niin ikäryhmiin jaottelu, arvioinnin puute, ohjeistus ja

säännöt, tuntuunittelu kuin myös vertaisten malli ja tuki. Toisaalta larpin nähtiin tarjoavan myös alibi erilaiselle kokeilulle rajattomammin ja pienemmillä paineilla kuin todellisessa elämässä. Hyötynä larppaamisen aloittamisen kannalta nähtiin pelaajien aiempi leikkikokemus.

Suureen arvoon suunnittelijat nostivat myös peliin rakennetut roolit sekä avustajien tarjoaman tuen pelissä. Sopivaa tasoa avustajat puolestaan tukivat ikätasoisella huomioimisella ja ohjeistuksella sekä myös yksilöllisten tarpeiden tunnistamisella. Erilaista larppaamiskokemusta ja sopivaa tasoa sen osalta tuettiin pelissä pysymisen avulla niin oman esimerkin, ohjaavien kysymysten kuin mielikuvituksen tukemisenkin kautta. Keskeisenä kyvykkyyden tukemisen kannalta osa avustajista nosti esiin myös mahdollisuudet itsensä ylittämiseksi sekä positiivisen vahvistamisen pelissä. Niin suunnittelijat kuin avustajatkin korostivat myös toisaalta sitä, ettei sopivan tason ja tasapuolisuuden huomioiminen pelissä ole aina yksinkertainen ja itsestään selvä asia, vaan vaatii tarkkaavaisuutta ja harkintaa moneen suuntaan. Kuvioon 5 on koottu keskeiset esiin tulleet kyvykkyyttä tukevat periaatteet ja käytännöt suunnittelijoiden sekä avustajien näkökulmasta. Kuvioon on merkitty myös yhteydet sen välillä, millä keinoin avustajat ovat pyrkineet toteuttamaan suunnittelijoiden visioita ja periaatteita.



Kuvio 5. Kyvykkyyden tukeminen Velhokoulussa

Pelaajat

Kyvykkyyttä koskevien väittämien kohdalla pelaajien vastauksissa oli suurempaa vaihtelua kuin omaehtoisuuden kohdalla. Vaikka useimpien väittämien kohdalla vastaajat olivat selkeästi yksimielisiä, koko kolmentoista väittämän joukosta erotettiin viisi väittämää, joissa hajonta oli merkittävää. Nämä väittämät käsittelivät sitä, missä määrin toiset pelaajat innostavat pelaajaa itseään toimimaan pelissä, saiko pelaaja oikeanlaista apua pelissä, kokiko pelaaja ylittäneensä itsensä pelissä sekä tupapisteitä ja tupien palkitsemista. Väittämät otettiin tarkempaan tarkasteltuun, jossa tutkittiin mahdollisia eroja eri ryhmien välillä. Analyysin tuloksista lisää myöhemmin tässä tässä tutkimuksessa.

Pelaajat olivat kuitenkin vastanneet melko yksimielisesti lähes puoleen kyvykkyyttä koskevista väittämistä. Pelaajat kokivat saaneensa riittävästi tukea niin peliin valmistautuessa kotona, kuin myös riittävästi ohjeita ja apua pelissä paikan päällä. Pelaajan ja hahmon eron vastaajat olivat oppineet nopeasti ja kaikki pelaajista tunsivat myös osanneensa pelata hahmoansa Velhokoulussa ollen joko täysin tai enimmäkseen samaa mieltä. Selkeästi yksimielisiä pelaajat olivat myös siitä, että he osasivat tehdä oppitunneilla annetut tehtävät.

Hieman enemmän hajontaa oli puolestaan väittämien kohdalla, jotka käsittelivät mallin saamista toisilta pelaajilta sekä kehujen saamista pelaamiseen liittyen. Mallin saamisen kohdalla pelaajat olivat pääosin enimmäkseen samaa mieltä, mutta kolme pelaajaa oli myös jokseenkin eri mieltä. Valtaosa vastauksista painottui kuitenkin siten, että voidaan tulkita, että pelaajat olivat saaneet toisiltaan mallia pelin aloittamiseen. Kehujen saamisen suhteen puolestaan hajonta oli suurempaa ja mukana myös molempien ääripäiden vastauksia. Tämän väittämän kohdalla pelaajat olivatkin epävarmempia ja 16 vastauksista sijoittuikin asteikon keskivaihtoehtoihin. Voi siis olla, että kehut peliä koskien eivät olleet niin suuressa roolissa Velhokoulussa tai sitten pelaajat ovat kokeneet ja tulkinneet niitä eri tavoin.

Kyvykkyyden kokemuksen kannalta olennaisina asioina pelaajien vastauksista nousi esiin riittävän tuen, ohjeiden sekä avun saaminen. Nämä periaatteet toteutuivat aineiston perusteella pelissä hyvin, josta kielii myös se, että pelaajan ja hahmon ero sekä hahmossa

oleminen oli luonnistunut hyvin valtaosalta pelaajia. Myös oppituntien tehtävät olivat olleet yksimielisesti sopivalla tasolla, mikä herättää kuitenkin kysymyksen siitä, ovatko ne olleet jopa liian helppoja. Tähän kysymykseen aineistosta ei kuitenkaan saada vastausta.

Vertaisilta saatu malli pelin aloittamiseen toteutui useiden vastaajien kohdalla, kun puolestaan kehujen saaminen pelistä aiheutti enemmän epävarmuutta. Tämän lisäksi osiossa oli myös muita enemmän hajontaa sisältäneitä väittämiä, jotka vaativat tarkempaa tarkastelua. Tämä osoittaa sen, että vaikka monet peruspilarit pelissä näyttivätkin olevan kunnossa, ei kyvykkyyden tukeminen ole ollut täysin ongelmaton.

7.1.3 Yhteenkuuluvuus

Suunnittelijat

Viimeisenä motivaatiota koskien haastateltavien kanssa käsiteltiin tarvetta yhteenkuuluvuuteen ja sen tukemista Velhokoulussa. Yhteenkuuluvuuden kulmakivenä suunnittelijat pohtivat keinoja, joiden avulla luodaan *ilmapiiriä, jossa kaikkien on hyvä ja turvallista olla*. Tämän lisäksi pohdittiin myös *mahdollisuuksien luomista sosiaaliselle kanssakäymiselle sekä yhteistyön tukemista*. Ilmapiirin näkökulmasta esiin nousi erilaisia rakenteellisia tekijöitä, kuten *Velhokoulun maailman ominainen positiivisuus ja lämpimyys, peliin rakennetut ilmapiiriä tukevat roolit sekä yhteisöllisyyttä tukevat tuvat ja luokat*. Näiden ohella merkittävänä nähtiin myös *yhteiset säännöt niin pelin sisällä kuin sen ulkopuolella, ratkaisukeskeisyys, positiivinen vahvistaminen, tasapuolisuus sekä tarpeeksi jäsenneltytoiminta*. Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin *kiusaamisen ehkäisemisestä* ja sen käsittelemisestä Velhokoulussa. Keskityn seuraavaksi avaamaan tarkemmin, mitä yhteenkuuluvuutta tukevat periaatteet ja käytännön keinot pitivät sisällään.

Ilmapiiri, jossa on turvallista olla ja toimia yhdessä muiden kanssa on edellytys yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiselle. Velhokoulun ja sen tarinan myötä ilmentyvä lämminhenkinen maailma nähtiinkin yhtenä mahdollisuutena luoda turvallista tunnetta pelaajille pelissä. Useimmat pelin hahmoista ovat hyvántahtoisia ja mukavia ja vaikka pelissä on joitain ”pahojakin” hahmoja, ei peli myöskään heidän kohdallansa mene kovin synkäksi tai vakavaksi.

Tota, siinä fiktiossa, fiktion tasolla niinku sillain, et meillä esimerkiksi jotkut näistä tuvista on hyvinkin öö... semmosia... tota pullantuoksuisia, ja samoin opettajista. Ja vaikka siel on sit niinku myös pahoja henkilöitä tai opettajia, niin tota hekin on sit ehkä vain väärinymmärrettyjä tai niinku he on, he on samalla kuitenkin vähän hassuja. (S2)

Peliin onkin tarkoituksella rakennettu paitsi lämminhenkistä tunnelmaa, myös hahmoja, joiden funktio pelissä on toimia pelaajien turvana ja pitää huolta myös ilmapiiristä. Kaikkien avustajahahmojen yksi tehtävä onkin pitää silmällä pelin tunnelmaa ja toimintaa, mutta osa hahmoista on suunniteltu varsinaisesti sitä varten, että he voivat esimerkiksi kulkea pelokkaan pelaajan mukana tai muuten tukea peliä kaikkien kannalta sopivaksi.

--- meil on tietyt roolit, jotka on aina poikkeuksetta kivoja tyyppejä, eli siellä on aina öö... terveydenhoitajakummitus, joka on tosi mukava, ja sit siltä saa haleja ja siltä saa myös laastareita ja kaikkee muuta, et jos jännittää liikaa, nii. Sit meillä on öö... tuki- ja turvakummituksia, on tää termi, mitä me ollaan käytetty. --- Nii sit aina voi mennä pitää kummitusta kädestä kiinni, et siel on nimenomaan semmosii tosi lempeitä ja mukavii hahmoja, jotka aina rohkaisee sitten uskaltamaan tai tulee sun kanssa sinne kellariin, jos sä et uskalla mennä itse. (S1)

Ja se aikuinen on se, joka on läsnä sille lapselle nimenomaan, et se aikuinen antaa sen niinku turvan ja tuen, ja sen tietosuuden sille lapselle siitä, et hän on tässä. (S3)

Ominaisen positiivisuuden ja hahmojen tuen ohella hyvää ilmapiiriä Velhokoulussa luovat suunnittelijoiden mukaan myös tuvat sekä niiden kautta muodostuvat yhteisöllisyys. Yhteisöllisyyden kokemus korostuu pelissä muun muassa lasten omien tarinoiden ja tuppien välisten liittolaisuuksien myötä. Yhdessä toimimista onkin Velhokoulussa paljon.

Et siel on tämmösiä niinku, siel on lapsilla on yhteisiä sen tarinan sisäisiä vitsejä, mitä ne kertoo ja ne juoruilee opettajista ja... siel on niitä tupia siinä, niil on sit jotain keskenäisiä kahnauksia tai liittolaisuuksia ja... tämmöstä. --- Mut et siit kyl tulee, luulen et siitä tulee kyl aika tämmönen, tietysti en ole itse pelaajana siihen osallistunut, mut et tulee tämmönen hyvin yhteisöllinen kokemus niille lapsille. (S2)

Merkittävänä osana hyvän ilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden tukemista kaikki suunnittelijat toivat esiin pelin sisäinen ja ulkoisen maailman erottamisen sekä yhteiset säännöt molemmissa. Tärkeää on tehdä selväksi olennaiset säännöt pelin ulkopuolella, joihin kuuluvat muun muassa turvallisuus- ja kiusaamissäännöt. Vastapainoksi pelin sisällä on myös niin kutsutut in-game-säännöt, joita saa rikkoa ja kokeilla pelissä. Eräs järjestäjistä painotti kuitenkin sitä, että sääntöjen rikkominen on pelissä ”pahimmillaan” karkin varastamista näkymättömänä. Peli mahdollistaa siis tietynlaisen rajojen rikkomisen ja kokeilun, mutta ilman tosielämän vakavuutta.

Ei sil oo mitään merkitystä onks se niinku lapsille vai onko se aikuisille, vaan siel on pakko olla toimivat yhteiset säännöt. Ja se tekee siitä aina turvallista. Elikä kukaan ei tunne oloaan niinku tyhmäksi tai ulkopuoliseksi siinä maailmassa, koska se maailma on kuitenkin yhteinen. Ja niinku siinä maailmassa meillä on kaikilla niinku pelaamisessa on kaikilla samat säännöt. (S3)

--- sanotaan, että on esimerkiksi in-game -sääntö, että karkkeja ei saa varastaa näkymättömänä, mut me ollaan just opetettu heille, miten muututaan näkymättömäks. Ja mutta, jos te pelissä kuitenkin menette pelissä näkymättömänä opettajainhuoneeseen varastamaan karkkia, niin me pelin järjestäjät emme ole teille vihaisia, se on off game se on ihan ok. Mut jos te jätte kiinni opettajille, nii sitte opettajat voi suuttuu teille. Sit kaikki ajattelee et ”hahaa, minä pääsen varastelemaan karkkia siellä”. Ja tällä luodaan myös moni niinku, tavallaan tämä rikosten (nauraa) baseline, et niinku karkkien varastaminen on se draaman laajuus tässä. Eikä esimerkiks ystäväni kuolema tai kouluampumiset. (S2)

Erityisen tärkeää pelin sisäisen ja ulkoisen maailman erottaminen on myös kiusaamisen ja sen käsittelemisen kannalta. Kiusaamisen yhteydessä kaikki suunnittelijat toivat esiin kiusaamiseen liittyvät säännöt, jotka ohjeistetaan aina pelin aluksi, sekä peliä erikseen seuraavan off-game-henkilön. Vaikka kaikki avustajarooleissa olevat seuraavatkin pelin kulkua omiltaan osin, on peliin otettu mukaan myös kokonaan siitä ulkopuolinen henkilö, joka on yleensä kokenut larppaaja ja jonka tehtävänä on yksinomaan seurata pelin kulkua ja sen tilanteita. Off-game-henkilö on pelissä ilman rekvisiittaa valmiina puuttumaan mahdollisiin kiusaamis- tai muihin riitatilanteisiin. Pelin ulkopuolinen henkilö on erään suunnittelijan mukaan lähtökohtaisesti helpompi ottaa vakavasti, sillä pelimaailma ja normaali maailma voivat joskus sekoittua pelaajan näkökulmasta.

Ennen peliä me ohjeistetaan, et ketään ei saa kiusata, ja että vaikka teidän tuvat olisivat toisiaan vastaan, samalla tavalla, ku Harry Pottereissa Luihuinen ja Rohkelikko on toisiaan vastaan nii sitten öö... Pelissä kuitenkin jos joku toisesta tuvasta haluaa tulla teidän mukaan tutkimaan sitä kellaria, niin te ette saa sulkea sitä henkilöä pois. (S1)

Ja sitten meil on tää niinku, että jos siellä oikeesti joku pelaaja kiusais toista pelaajaa, nii sit meil on näitä niinku öö... tota... öö... kummituksia ja valvojaoppilaita ja sitten meidän off-game-aikuinen siellä ja opettajat, jotka niinku sitte huomaavat tämän ja koska vaan kysyä et ”hei off-game, onks täs... oliks tää ok? Haluaisitsä et lopetettais tää, mitä täs tapahtu oikeesti?”. Se on vaikee arvioida et oliks tää nyt oikeesti kiusaamista vai vaan larppikiusaamista. (S2)

Et jos on ollu jotain tällasta, et joku on lyöny haravalla toista, niin et ku siin on se aikuinen ihminen, joka tulee omissa vaatteissaan ja keskeyttää sen tilanteen ja se käydään siinä läpi, niin sen lapsen on luonnollisempaa niinku, et sillen se niinku oikeesti hoksaa, et nyt on niinku tosi kyseessä. (S3)

Turvallista ilmapiiriä kiusaamissäännöt luovat myös siten, että niiden ja ylipäänsä Velhokoulun puitteissa on mahdollista kokeilla rajojaan myös kiusaamisen ja siinä erilaissa rooleissa olemisen kannalta. Lapset osallistuvat itse kiusaamissääntöjen keksimiseen, joka jo puolestaan auttaa määrittelemään omia rajoja pelissä. Peli myös mahdollistaa erilaisten tunteiden ja roolien kokeilemisen sekä kokemisen, joka voi olla avartavaa oikean elämänkin kannalta. Myös tässä tärkeään rooliin nousee kuitenkin pelin sisäisen ja ulkoisen maailman ero: kiusatun tai kiusaajan roolia voi halutessaan kokeilla, mutta jos mikään alkaa tuntua epämiellyttävältä pelaajalle itselleen, se tulee lopettaa. Larppaamisen kulmakiviä on se, että hahmossa on turvallista ja hyvä olla.

Et se, missä niinku esim. tavallisessa kouluympäristössä kiusaaminen on hyvin kiellettyä kaikissa muodoissa, nii sit koska se on täysin kiellettyä, siit ei koskaan puhuta, siihen ei koskaan kosketa turvallisesti, nii sit lapset tekee sitä. Koska ne tietää et ne rikkoo sääntöjä. Mut sit tää meidän niinku... et pääsee vähän kokeile maan sitä, mitä ei sais tehdä, mut sillee, et se niinku briiffataan auki tai puhutaan auki turvallisessa ympäristössä, nii voisin kuvitella, et se auttaa itseluottamukseen aika paljon. (S4)

Ja se on ollu jännittävää huomata, et sit ku nuoret on uskaltanu vaikka haukkua sitä tupaa, niin ne on sit tullu pyytää anteeks, et ”kai sä tiedät, et mä en oikeesti tarkottanu”. Ja sit ne kaks pientä keskustelee ”joo, eiku mä tiedän, et sä et tarkottanu, et se oli se tupa”. ”Et se tuntu ikävältä, mut se tuntu mun hahmosta ikävältä”. Ja sit kiusaaja, kiusattu, mitä koulumaailmassa ei tapahdu, nii keskustelee auki sen, et mitä toinen sano ja miltä se toisest tuntu, ja sit niille molemmille tulee yleensä sellanen pieni ahaa-elämys. (S4)

Et live-roolipelaamisessaki on niinku kuitenkin iso osa se, et sä pääset kokeilemaan semmosia asioita, jotka ei ehkä tunnu mukavalta, tai ei oo sun mukavuusalueella, mutta sinulla pelaajana täytyy aina olla turvallinen fiilis, kun sä teet sitä. --- sä voit pelata sitä kuviota, muut hahmot voi kiusata sun hahmoa, mutta jos se alkaa sinusta pelaajana tuntua pahalta, et se ei oo enää kivaa, niin sillon se loppuu. (S1)

Ilmapiirin kannalta tärkeänä nähtiin myös ratkaisukeskeisyys, positiivinen vahvistaminen, tasapuolisuus sekä tarpeeksi jäsennelty toiminta. Ilmapiirin kannalta on olennaista, että pelissä opittaisiin toimeen tulemisen taitoja, eikä ketään suljettaisi ulkopuolelle ilman syytä. Samoin tärkeää on lasten ja nuorten pelin aktiivinen tukeminen ja ylöspäin nostaminen sekä tasapuoliset mahdollisuudet kaikille. Turvallisuuden ja hyvän olon kannalta on myös tärkeää, että pelin raamit mahdollistavat tarvittavan tuen kaikille pelaajille.

Niin nyt, nyt sitten se on enemmän ollu sitä, että jos joku, joku on sitten persoonaltaan öö... hahmossa vähän ärsyttävämpi tai jotain, nii sitten on nimenomaan yritetty hakee semmosta niinku yhteistyön, et miten me tullaan toimeen keskenämme, vaikka tuo toinen ihminen ei nyt välttämättä olekaan sinun lempi ihmisesi. Eli lähinnä just se, että jos joku on inhottava sua kohtaan, nii se ei tarkoita, et sun tarvii vaan nyt kestää sitä, ja tulla toimeen sen ihmisen kanssa, vaan sit tota yritetään löytää ratkasu siihen. (S1)

Et mieluummin niinku keskitytään niinku, tai siis pyritään keskittymään niihin positiivisiin niinku, mitä lapset uskaltaa tehdä ja niinku tukemaan sitä. Et hei, olla mukana, niinku antaa sen semmosen reaktion siitä et ”hei, et niinku nyt kun sinä hahmossasi uskalsit tehdä näitä asioita niin näin ja näin tapahtui”, et sieltä tulee niinku sellanen jonkunäkönen reaktio siitä. (S3)

No ainakin pidetään niistä raameista kiinni niinku sillä lailla, että siel on aina se tukihenkilö. Tai niinku tietyllä tavalla siel on aina se joku, niitä tuki- ja turvakummituksia ja näitä, jotka on sit niinku tukemassa just nimenomaan sitä niinku pääsääntöisesti just niitä lapsia, jotka näyttää siltä, et he eivät niinku, jos he näyttää siltä, et he eivät niinku uskalla tai jäävät vähän syrjään tai muuta nii tota, ollaan sit tukemassa niinku niitä ensisijaisesti. (S3)

Ilmapiirin tukemisen ohella merkittävänä osana Velhokoulun luomaa yhteenkuuluvuutta nähtiin mahdollisuudet sosiaaliselle kanssakäymiselle. Larppaaminen itsessään on yhdessä tapahtuvaa toimintaa ja myös Velhokoulussa toimitaan paljon suuren ryhmän keskuudessa, joka tarjoaa mahdollisuuksia tutustumiselle ja yhteisöllisyyden kokemuksille. Erityisenä piirteenä myös aikuiset osallistuvat leikkiin ja yhteisöllisyyttä on mahdollista rakentaa myös aikuisten ja lasten välillä.

--- mut se et nyt ku siellä on konkreettinen mahdollisuus käydä oppitunneilla, leikkiä ison kaveriporukan kanssa, tai ison ryhmän kanssa, et hei meil on tää yhteinen leikki, mis on joku 50 yli osallistujaa. Plus siel on aikuiset, jotka on mukana tässä leikissä. (S1)

Yhteisöllisyyteen larpeissa liittyy vahvasti myös yhteistyön ja ryhmässä toimimisen tukeminen ja mahdollistaminen. Suunnittelijat kokivat, että Velhokoulu luo erityisiä mahdollisuuksia yhteistyön tueksi jo rakenteensa puolesta. Siinä ilmenevät niin juonelliset kuviot kuin erilaiset rituaalit, jotka osallistavat kaikkia pelaajia yhteiseen toimintaan. Vaikka pelaajat olisivat pelin aikana jakautuneet erilaisiin porukoihin, lopussa usein kaikki pääsevät mukaan ja toimimaan yhdessä. Yhteistyöhön kannustavat osiltaan myös tuvat ja niissä toimiminen pelin myötä.

Ja itseasiassa aika useissa niinku se viimeinen rituaali tai viimeinen asia, mikä täytyy tehdä, nii se on yleensä sellanen, joka involvaa kaikki. Et niinku, et tota, et siellä saattaa olla pelin sisällä porukka on jo jakautunut johonkin yhteen, kahteen, viiteen tai kymmeneen johonki porukkaan, mut sit se tuo aina kaikki yhteen niinku se viimeinen taski. Mikä on sit tosi ihana ollu huomata, et niinku kaikki saa olla mukana ja kaikki haluaa olla mukana ja niinku tietää, mitä nyt tapahtuu ja joo. (S3)

Siellä on ne omat tuvat. Ja siis et, et niinku... Ja niillä tuvilla on omat juttunsa, omat arvonsa ja oma niinku se, se näyttää omalta. (S3)

Yhdessä toimiminen korostuu pelissä sekä oppitunneilla että erilaisissa tehtävissä oppituntien sisällä ja niiden ulkopuolella. Oppitunnit ja tehtävät mahdollistavat pelaajille tapoja toimia yhdessä, jonka lisäksi ryhmäytymistä pelaajien keskuudessa tukevat myös muun muassa pelissä ilmenevät erilaiset juonikuviot.

No juuri tohon asiaan (yhteistyön harjoitteluun) se, nehän on aivan niinku täydellisiä. Et se, siellähän koko ajan ne lapset... lapsihahmot, velhokoululaiset tekevät yhteistyötä keskenään tota... sekä oppitunneilla että välitunneilla. Oppitunneilla tehden niinku koulun antamia juttuja ja sitte välitunneilla ja ruokatunneilla nii sitte ratkoo näitä suurempia juonikuvioita, mist aikuiset ei tajuu yhtään mitään, ku ne ei vaan suostu uskoo et pahis ois hyökkäämässä tänne koululle. (S2)

--- toisaalta meil on aika usein jotain semmosii vähän yhteistyötä vaativia tehtäviä siellä, et koko ryhmän pitää tehdä samaan aikaan jotain tai tiettyjen pitää tehdä tätä ja toisten tätä, että saadaan joku loitsu onnistumaan --- (S1)

Omien rajojen ja erilaisten roolien kokeileminen on mahdollista larpissa myös ryhmässä toimimisen kannalta. Peli tarjoaa mahdollisuuden piiloutua hahmonsa taakse ja kokeilla jotain sellaista, jota ei ole välttämättä aikaisemmin kokeillut. Tämä tarjoaa mahdollisuuksia toimia myös ryhmässä eri tavoin.

Nii, joku voi pelata hahmoa, joka on... erityisen... tota... yhteistyökykyinen tai sit jotenki erityisen syrjäänvetäytyvä, et ei tee, ei osaa tehdä yhteistyötä. Ja, molemmat on Velhokoulu-kokemuksen puitteissa ihan hyvä, ihan ok. Öö... Voi kokeilla erilaisii tapoja toimii ryhmässä. --- Siit voi saada sellasen alibin, alibin myöskin et ”mä en viittis nyt ensimmäinen olla joka täällä puhuu... Ei, mut mun hahmo on just semmonen, no mäpä sanon ensimmäisenä!”. (S2)

Yhteistyötä mahdollistaa myös se, että koko Velhokoulu on itsessään larpina yhdessä tapahtuvaa tarinankerrontaa. Pelaajat ovat oman pelinsä myötä osa suurempaa tarinakehystä, jonka lisäksi heillä voi olla myös omia juonikuvioita omaan henkilökohtaiseen tarinaansa liittyen.

Ja sit toisella, semmosel metatasolla nii tää tietysti koko hommahan on yhteistyössä tapahtuvaa tarinankerrontaa. Että pelaa sitten millasta roolihahmoa vaan siinä, nii siinä automaattisesti tekee yhteistyötä muiden kanssa. (S2)

Aikuisten tarjoaman tuen, pelin rakenteiden sekä larpin ominaispiirteiden ohella olennaisena osana Velhokoulun ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä nähtiin myös vertaisten tarjoama

tuki pelissä. Kuten kyvykkyyttä tarkasteltaessa todettiin, Velhokoulussa arviointikriteerien puute poistaa painetta paitsi pelaajalta itseltään myös eri ikäisten väliltä. Näin ei ole siis tunnetta siitä, mitä tietyn ikäisen tulisi osata, vaan voidaan toimia vapaammin ikärajojen yli ilman häpeän tunnetta. Pelaajat ohjeistavat ja osallistavat myös muuten rohkeasti toinen toisiaan, jonka lisäksi tukea ja turvaa tuovat myös vanhemmat pelaajat, joita on valittu vastuurooleihin tukioppilaiksi.

--- ikäluokat poistuvat, eli nuorempi voi opettaa vanhempaa niinku. Vanhemmat voivat johtaa, mut ei välttämättä, et mennään niinku loppujen lopuks myös niinku nuorten persoonallisuudet edellä. Öö, ja ollaan toivottavasti, poistetaan aika paljon sellasia ahdistusvinkkeleitä. Et mitä vaikkapa nuori assosioi, et mitä seiskaluokkalaisen pitäis osata versus ysiluokkalaisen pitäis osata. --- Kun taas sit ei ole sitä käsitystä, mitä Aamuruskon luokan pitäisi osata kuin Iltahämärän, se on täysin abstrakti ja olematon. --- Et siin ei oo sitä häpeä-aspektia ehkä. (S4)

--- No ne on ollu näitä meidän teinejä, jotka on halunnu vähän vastuullisempaa roolia ja haluavat olla niinku avustamassa. --- Et he pitävät siinä tietyllä tavalla sen oman öö... ryhmänsä silleen niinku, he ovat vähän niinku tsemppaamassa. --- et he ovat vähän niinku tän tyylisiä henkilöitä, jotka sitten ovat myös mukana siinä tunnilla ja sit niinku tsemppaavat, jos joku ei vaikka hoksaa tai osaa tai pysy mukana tai muuta, ja näin. (S3)

Avustajat

Myös avustajien haastatteluissa käytiin läpi keinoja hyvän ja turvallisen ilmapiirin luomiseksi Velhokoulussa sekä vaikuttajia tekijöitä niiden taustalla. Tämän lisäksi pohdittiin myös yhteistyön tukemista eri tavoin. Keskityn seuraavaksi avaamaan keinoja, joita avustajat toivat esiin turvallisen ilmapiirin luomiseksi. Näitä olivat *tasapuolisuuden turvaaminen, tunnelman ja yhteisöllisyyden luominen, hahmojen turvallisuus ja aikuisen tuki sekä kiusaamisen ehkäiseminen*.

Tasapuolisuus yhteenkuuluvuuden tukena on tärkeää siksi, että se mahdollistaa kaikkien osallistumisen toimintaan ja yhtäläiset mahdollisuudet toimia pelissä. Avustajaroolien yksi tärkeä tehtävä onkin seurata pelin yleiskuvaa niin, että kaikki pääsevät osallistumaan, eikä kukaan jäisi täysin syrjään. On tärkeää osallistaa erilaisia, myös vähemmän esillä olevia pelaajia kannustaa ja tukea heitä heille sopivalla tasolla. Olennaista on löytää tasapaino sen välillä, että mahdollistetaan pelissä mahdollisimman paljon, mutta toisaalta rajoitetaan ja rauhoitetaan toimintaa tarvittaessa. Keskiössä on ajatus siitä, että peliä tuodaan yhtä lailla kaikille pelaajille. Tasapuolisuus vaatiikin tarkkaavaisuutta moneen suuntaan.

Se, että vaikka luokalla olis muutama äänekäs, jotka pystys pelaamaan, et vaikka niiden kanssa pystys muussa tilanteessa, niinku ois tosi helppo vaan niinku jatkaa, mut sit, että ei anna kenenkään jäädä varjoon. Nii sillä tavalla sit se yleinen ilmapiiri on pysyny parhaimpana. (A2)

Plus mun tehtäväni oli myös vähän rauhoittaa, kun joillakin rupee menee liikaa, liian kovaa, et niil on niin hauskaa, et ne alkaa unohtaa, et pitää ottaa muutkin huomioon, että menee vähän semmoseks riehumiseks. Nii sit me ollaan siellä niinku himmaamassa niitä sillee vähäsen tai pitämässä huolta, että kaikki osallistuu. (A1)

Ilmapiirin kannalta olennaista oli avustajien mukaan myös tunnelman luominen ja yhteisöllisyys pelissä. Tunnelman kannalta on tärkeää välillä rauhoittaa toimintaa, jos se yltyy liian kovaksi, mutta toisaalta myös välillä kiihdyttää sitä niin, että esimerkiksi suuremmat juonikuviot tulevasti selvästi esille. Avustajat siis osallistuvat aktiivisesti draaman luomiseen ja tukevat yhdessä toimimista, mutta tarvittaessa pitävät huolta turvallisesta ilmapiiristä myös rajoittamalla tai rauhoittamalla toimintaa. Tärkeää tunnelman ja yhteisöllisyyden kannalta on myös kannustaa pelaajia huomioimaan toisensa ja luoda yhdessä niin sanottua me-henkeä. Tässä tuvilla ja niiden välisellä pisteidenlaskulla on erään avustajan mukaan suuri vaikutus – vaikka pisteidenlasku olisikin näennäistä.

Jos jotakin isompaa tapahtuu, mikä on esimerkiks dramaattista tai pelaajien pitää kiinnittää siihen huomiota, niin mehän ollaan siellä sit silleen (ele: osoittelee) ”aaah, mitä tuolla tapahtuu?”, niinku tekees tällasia asioita. --- Ja sit jos tuntuu että vauhti rupee kasvaa liikaa jossain tilanteessa, nii se tunnelman luominen on joskus myös sitä, et sit rauhoitetaan sitä niinku esimerkiks välituntiriehumista --- Sit me vähän niinku joko yllytetään tai niinku himmataa asioita sillee sopivasti, et niinku. (A1)

Et se on sitte ollu se, mikä on siinä ilmapiirissä auttanu, että tehdään sitä me-henkeä, et nyt tehdään yhdessä. Nii se on, ja sitten tottakai, ku se on tupasysteemi, samaan tapaan ku Harry Potterissa tuol on sitten omat tuvat, nii se, että lasketaan pisteitä. Elikkä sitten, jos joku esimerkiks töhöilee, nii jos sanoo, et ”nonii, mikäs huone sinä olit, että mitäs tupaa sä edustat? Noni, viis pistettä pois”. Tai sitte, jos joku siellä sitten onnistuu niin saattaa eka sanoa, että ”tupa, ja sitten tuvalle nönnönnöö plus kymmenen pistettä” niin se on sitte, et lapset sillä, et se tekee sitä ilmapiiriä ja muuta tosi paljon. (A2)

Ja meil saattaa olla joku kirja, mihin me sit pidetään tukkimiehen kirjanpitoa tai pistelaskuu, mut pisteitä ei koskaan julisteta lapsille. Elikkä se, että kaikilla on hyvä mieli, että on saanu kerättyä niitä, mut kaikki on voittajii kuitenkin lopussa. --- se on ollu tosi iso kans semmonen fiiliksen ja sen öö yhteishengen tekijä sitten lapsille. (A2)

Yhteisöllisen tunnelman luomisen ja tasapuolisuuden lisäksi ilmapiirin kannalta tärkeänä eräs avustajista nosti esiin roolihahmojen turvallisuuden sekä aikuisten tuen ja huomion. Kuten suunnittelijatkin toivat esiin, Velhokoulun pääasiallinen ote on positiivinen, mikä

näkyä myös hahmojen kohdalla. Avustaja kertookin, että hänen oma roolihahmonsansa on ollut mukana luomassa turvallista ilmapiiriä juuri sen kautta, että hänen hahmonsansa on paitsi hyvä ratkomaan pelaajien ongelmia, myös aina tukena, jos pelaajat tarvitsivat apua jossakin. Aikuisen huomio pelissä nousi myös olennaisesti esiin esimerkiksi niiden pelaajien kohdalla, jotka jo päivän aikana kokivat suurta tarvetta päästä purkamaan sen tapahtumia ja omia tuntemuksiaan.

Et mun hahmo on hyvä ratkomaan ongelmia ja tota noin nii keksimään ratkasuja niille. Et siel on esimerkiksi --- yhdessä pelissä oli sitte yks pelaaja, joka oli sitte käyny sen karkin varastamas, mut sit hän jäi se karkki kädessä siihen karkkikipon viereen itkemään, että ku hänen moraalinsa ei anna periksi, että hän varastais. --- nii Huldallahen oli ratkasu, että rehelliset oppilaat palkitaan ja ne saa ottaa luvallisesti kaks karkkii, ku muut saa varastamalla vaan sen yhden. Et semmonen niinku tavallaan ystävällisyys ja niiden oppilaiden puolella oleminen kuitenkin. A5

Et ku tietää, et kauheesti päivän aikana tapahtuu ja ei millään maltais odottaa, et pääsis kertoa, nii sit tavallaan siin antaa heille niinku hiukan sitä mahdollisuutta jo purkaa sitä fiilistä, et sit jaksaa keskittyä sen loppupelin. A5

Pelin sisäisen ja ulkoisen maailman ero nähtiin tärkeänä suunnittelijoiden tapaan mahdollisen kiusaamisen ja siihen puuttumisen kannalta. Kiusaamissäännöt ovat pelissä selvät ja havaittuun kiusaamisen puututaan aina välittömästi. Puuttuminenkin pyritään aina tekemään kuitenkin ensin hahmon kautta ja ohjeistamaan ensin positiivisen kautta. Tarvittaessa voidaan kuitenkin mennä myös hahmon ulkopuolelle, jos tilanne sitä vaatii.

Mä varotin monta kertaa hahmona, sit mä varotin off game, ja lopuks mun piti nostaa maski ylös ja sanoo, että ”nyt lopetat”. --- Mut aina ensin hahmossa. Et puututaan nopeesti, varotetaan aika sillee nästisti, mut selkeesti, ja tavallaan mä yritän antaa semmosen niinku... mikä se on, et siitä hommastansa pääsee perääntymään vähä niinku menettämättä kasvojaan. Et mä en rupee torumaan sitä lasta heti ensimmäisestä, vaan mä vähän niinku sillee vaan ohjastan ensin. (A1)

Yhteistyön tukemisen näkökulmasta avustajat painottivat puolestaan *kannustamista yhdessä toimimiseen, positiivista vahvistamista ja mallin antamista sekä yhteistyölle otollista ympäristöä*. Näistä kannustaminen ja positiivinen vahvistaminen liittyivät läheisesti yhteen. Avustajat toivat muun muassa ilmi, että yhtenä heidän tehtävänä on lyöttää pelaajia yhteen esimerkiksi niin, että helposti syrjään jäävän oppilaan voi viedä jonkun tietävästi vastuullisen oppilaan seuraan. Pelaajien tutustumista auttaa yleensä myös se, että esimerkiksi oppitunneilla istutaan pöytäryhmissä.

Et se on niinku, se on, että ”nyt ku professorilla on tässä kädet täynnä, nii sinä, ku teit noin hyvin, nii näytäkös siitä vierestä vielä, ku sul oli niin hyvin tuo tehtynä”. Eliikkä sillä tavalla niinku öö kehun lasta ja sitten se, että saa sen auttamaan toista. Nii siitä tulee ensinnäkin itselle hyvä mieli, että hän saa kehun siitä ja sen jälkeen hän on hyödyks, et hän saa luvan auttaa jotain toista, nii on mun mielestä, tai mitä mä oon ite havainnoinu, nii lapset tykkää siitä. (A2)

Et sillee... hyvin paljon sillä semmosella kannustamisella ja sil, et ohjaamisella oli merkityksensä, et heti alkuun, kun laittaa lapset istumaan vaikka pieniin pöytäryhmiin. Et ne ei oo kaikki vaikka yhdessä pitkässä pöydässä, vaan et ne on jo valmiiks pienissä ryhmissä --- et ne neljä... kolme, neljä, viis lasta aina kerrallaan pystyy keskusteleen sen pöydän ylitte, nii se auttaa. (A1)

Pelaajat usein haluavat itsekin tukea toisia pelaajia, mutteivat osaa samalla tavalla havainnoida sitä, kuka tarvitsee apua ja tukea. Avustaja voikin toimia hiljaisena taustatekijänä ja toiminnan mahdollistajana myös pelaajien keskinäiselle auttamiselle. Olennaisena nähtiin myös sanoittaa ääneen se, että auttaminen ja yhdessä toimiminen on yleisesti toivottua. Näin pelaajille luotiin tunnetta siitä, että heidän toimintansa on merkityksellistä ja että tällainen käytös on muutenkin hyvä asia. Yhteistyöstä ja auttamisesta voitiin palkita myös esimerkiksi tupapistein.

Eli ryhmiin sijoittaminen, sen ääneen sanominen, et saa auttaa, olette hyviä, olette tärkeitä, ku autatte. Ja sitte mä olen antanut tupapisteitä siitä, et ne auttaa toisiaan. Niinku, et ei vaan siitä, et kuka oli nopein tai paras vaan mä olen auttanut niinku positiivisesta, tai antanut positiivisesta käytöksestä tupapisteitä. --- Ja sit mä yritän kannustaa siihen ajatteluun, että tämä on se elämä, mitä heidän hahmonsia viettää jatkuvasti, jota kautta mä kannusta siihen, että tämä on se hyvä ja positiivinen tapa toimia jatkossa myös teidän arjessa, että. (A1)

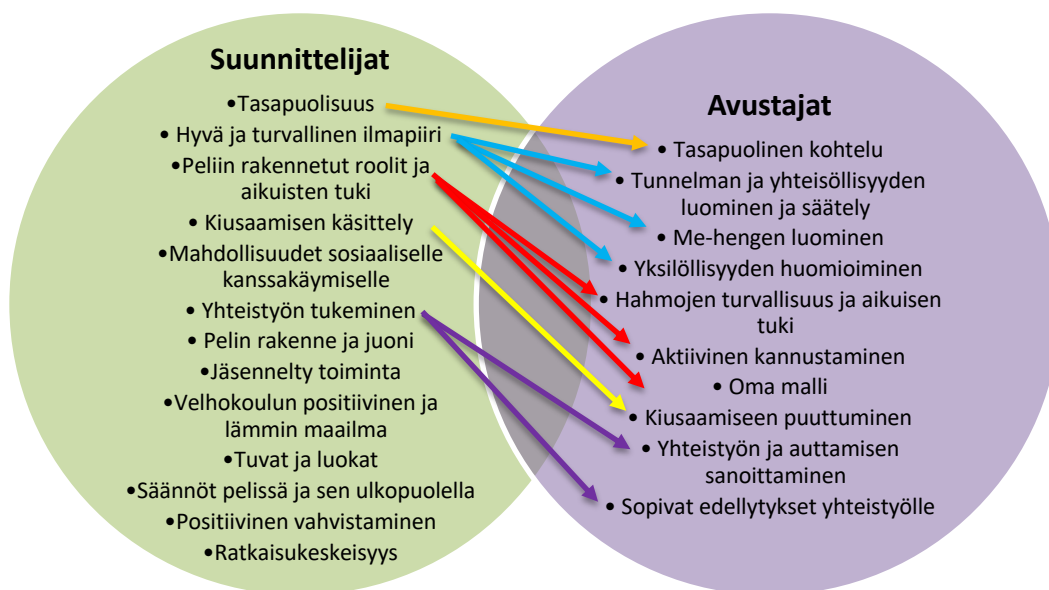
Edellytyksenä yhteistyölle eräs avustajista näki sen kannalta otollisen ympäristön ja mahdollisuuksien luomisen yhdessä toimimiselle. Oppitunnit on rakennettu usein niin, että pelaajille annetaan tilaisuuksia pelata myös keskenään ja esimerkiksi vertailla töitään sekä auttaa toisiaan. Usein, kun mahdollisuuksia yhteistyölle pelissä luodaan, pelaajat myös tarttuvat niihin. Avustaja toisaalta huomauttaa, että oppitunteja voitaisiin suunnitella myös vielä tarkoituksellisemmin, mikäli yhteistyötä haluttaisiin erityisesti tukea.

No siis yleensä ne oppitunnit on aina rakennettu silleen, että ne lapset pääsee tekee jotain tällast ryhmätyötä, koska tietysti se, et pelkästään opettaja puhuu ois hirveen tylsää. Nii yleensä niinku siinä, tai no ainaki niinku antaa niille tilaisuuden pelata myös keskenään, mikä on hyvin oleellinen suunnitteluperiaate myös aikuisten Velhokoulu-peleissä (nauraa). Et siinä mielessä se ei oo niin edes niinku, ei riipu siitä, et onks ne aikuisia vai lapsia, vaan nimenomaan niille pitää antaa tilaisuuksia pelata keskenään, ja yleensä sillon ne myös mielellään pelaa keskenään (nauraa). (A4)

Mut toki jos haluais tietosesti esimerkiksi jakaa niitä pienryhmiin, että antaa niille niinku jonkun yhteisen tehtävän, nii toki se sitten niinku entisestään kannustas sitä yhdessä tekemistä. (A4)

Yhteenkuuluvuutta Velhokoulussa tukivat haastattelujen perusteella niin oikeanlainen ilmapiiri, mahdollisuudet sosiaaliselle kanssakäymiselle kuin erilainen pelissä tapahtuva yhteistyökin. Näiden tukena suunnittelijat nostivat esiin Velhokoulun ominaisen positiivisuuden ja lämpimät hahmot, tupien yhteisöllisyyden, pelin sisäisen ja ulkoisen maailman eron, yhteiset säännöt ja niiden puitteissa rajojen kokeilemisen sekä kiusaamisen ehkäisemisen. Toisaalta tärkeänä nähtiin myös toimeen tulemisen taidot ja tasapuolisuus sekä tarvittava tuki. Larpin yhteisesti jaettuna pelinä nähtiin myös tarjoavan mahdollisuuksia yhteisölliseen toimintaan ja yhteistyöhön eri tavoin. Kuten kyvykkyyden kohdalla, myös yhteenkuuluvuutta tarkasteltaessa painotettiin vertaisten tukea ja mallia pelissä.

Ilmapiiriin avustajat kertoivat vaikuttavansa esimerkiksi tunnelman säätelyn ja toisaalta rajoittamisen myötä. Tasapuolisuuden vuoksi nähtiin joskus tarpeellisenä rauhoittaa toimintaa, mutta toisaalta pelata aktiivisesti mukana ja luoda peliin me-henkeä. Aikuisen tuki ja turva pelissä nähtiin myös olennaisena osana peliä, johon kuului myös pelin sisäisen ja ulkoisen maailman tapahtumien erottaminen. Ohjaaminen tapahtui pääosin hahmon kautta, joskin tarvittaessa tilanne voitiin viedä myös pelin ulkopuolelle. Yhteistyön tukemisen kannalta tärkeänä nähtiin aktiivinen kannustaminen sekä positiivisen palautteen antaminen toiminnasta. Oleellinen osa toimintaa oli myös antaa mallia siitä, millaista toimittava käyttäytyminen on ja mitä esimerkiksi auttaminen käytännössä tarkoittaa. Yhteistyölle luotiin myös mahdollisuuksia pelin sisällä, jonka lisäksi pyrittiin auttamaan pelaajia auttamaan toisiaan. Velhokoulussa voidaan siis nähdä pyrkimyksiä yhteenkuuluvuuden tukemiseen useilla eri tasoilla aina pelin rakenteesta avustajien aktiiviseen toimintaan. Kuvioon 6 on koottu keskeiset esiin tulleet yhteenkuuluvuutta tukevat periaatteet ja käytännöt suunnittelijoiden sekä avustajien näkökulmasta. Kuvioon on merkitty myös yhteydet sen välillä, millä keinoin avustajat ovat pyrkineet toteuttamaan suunnittelijoiden visioita ja periaatteita.



Kuvio 6. Yhteenkuuluvuuden tukeminen Velhokoulussa

Pelaajat

Kuten kyvykkyyden kohdalla, myös yhteenkuuluvuuden osalta aineistosta erottui joitain väittämiä, joissa hajonta oli suurempaa ja jotka vaativat tarkempaa tarkastelua mahdollisista eroista ryhmien välillä. Väittämät koskivat sitä, missä määrin pelaaja koki tuvat merkittäväksi osaksi peliään sekä kokiko hän saaneensa toimia itse tarpeeksi pelissä. Analyysin tuloksista lisää myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Muiden väittämien vastauksissa pelaajat olivat kuitenkin olleet pääosin hyvin yksimielisiä. Joidenkin väittämien kohdalla nähtiin yksittäisiä vastakkaisia kokemuksia, mutta kokonaiskuvaltaan väittämissä mitatuista aihepiireistä oltiin samaa mieltä. Pelaajat kokivatkin, että Velhokoulussa oli hyvä tunnelma ennen pelin alkua ja että he tulivat hyvin toimeen muiden pelaajien kanssa. Lähes kaikki olivat kokeneet löytäneensä ainakin yhden kaverin, jonka kanssa toimia pelissä, joskin yhden pelaajan kokemus oli päinvastainen. Pelaajista 16 olivat myös enimmäkseen tai täysin samaa mieltä siitä, että turvakummituksilta oli helppo hakea tukea tarvittaessa. Toisten pelaajien koettiin myös kuuntelevan omia mielipiteitä, vaikka pelaajista 12 olivat olleetkin tästä väittämästä vain enimmäkseen samaa mieltä. Koska vastaukset kaikkiin edellä mainittuihin väittämiin olivat kuitenkin suurimmilta osin yksimielisesti positiivisia, voisi ajatella, että tunnelma Velhokoulussa on ollut hyvä ja että sekä pelin aikuisilta että pelikavereilta on saanut tarvittaessa tukea ja seuraa.

Yhteistyön osalta kaikki pelaajat yhtä lukuun ottamatta kokivat, että pelissä oli paljon tai melko paljon yhdessä ratkaistavia tehtäviä, jonka lisäksi he kokivat, että pelaajat auttoivat toinen toisiaan. Auttamisen suhteen seitsemän pelaajaa oli kuitenkin vain enimmäkseen samaa mieltä. Hyvän tunnelman ja yhteisöllisyyden ohella vaikuttaa kuitenkin siltä, että Velhokoulussa on onnistuttu luomaan edellytyksiä yhdessä tekemiselle ja yhteistyölle sekä sellaista kulttuuria, jossa pelaajat auttavat toisiaan.

7.1.4 Erot ryhmien välillä

Osa pelaajien kyselylomakkeen väittämistä oli sellaisia, joissa hajonta oli suurempaa ja joita päätettiin tarkastella vielä tarkemmin taustatietojen valossa. Näitä väittämiä löytyi niin kyvykkyyden kuin yhteenkuuluvuudenkin teemojen alta, jonka lisäksi osa väittämistä liittyi myös peliin sitoutumiseen sekä tunnekokemuksiin pelissä. Psykologisten perustarpeiden sekä niiden toteutumisen lisäksi kyselyssä mitattiinkin peliin sitoutumista sekä pelissä koettuja tunteita. Sitoutuminen sekä tunnekokemukset pelissä tulivat esiin myös suunnittelijoiden sekä avustajien vastauksissa, joissa ne liitettiin vahvasti pelin ilmapiiiriin.

Kokonaisuutta tarkasteltaessa peliin sitoutumista käsitelleet väittämät jakautuivat karkeasti katsottuna puoliksi niin, että puolissa väittämiä hajonta oli kohtuullisen suurta, kun taas loput väittämät olivat puolestaan hyvinkin yksimielisiä. Suurta hajontaa sisältäneet väittämät käsitelivät pelaajan tunnetta siitä, missä määrin hän tunsii olevansa oikeasti velhomaailmassa sekä kuinka paljon tarina jäi hänen mieleensä vielä pelin jälkeen ja innosti etsimään vielä uutta tietoa aiheesta. Yksi väittämistä koski myös tunnetta siitä, lannistuiko pelaaja kohdatessaan haasteita pelissä.

Kaikki pelaajista olivat puolestaan pelistä enemmän tai vähemmän innoissaan jo kotona, jonka lisäksi kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat valmistelleet jonkinlaisia omia välineitä tai asusteita Velhokoulua varten. Pelaajat vaikuttivat pääosin olleen sitoutuneita peliin ja suurin osa olikin kokenut jaksaneensa keskittyä hyvin pelin loppuun asti, joskin tämän väittämän kohdalla oli myös yksi osin vastakkainen vastaus. Vaikutuksen Velhokoulu tuntui kuitenkin tehneen kaikkiin pelaajiin tavalla tai toisella – kaikki 18 kyselyyn osallistujaa halusivat pelata Velhokoulussa vielä uudestaan.

Tunnekokemusten kohdalla hyvin yksimielisiä pelaajat olivat turvallisen ilmapiirin suhteen pelissä. Kaikki pelaajat kokivat olonsa täysin tai enimmäkseen turvalliseksi pelissä ja ymmärsivät, että pelin pelottavat hahmot olivat vain näyteltyjä. Yhtä pelaajaa lukuun ottamatta vastaajat olivat nauraneet pelissä paljon tai kohtalaisen paljon, jonka lisäksi koettiin, että pelissä oli riittävästi jännitystä. Kahdeksan pelaajaa oli vain enimmäkseen samaa mieltä pelin jännittävyyttä koskevan väittämän kohdalla, mutta tämäkin vivahde-ero voi selittyä erilaisten pelaajien erilaisilla tarpeilla. Suunnittelijoiden ja avustajien haastattelujen perusteella voisi ajatella, että esimerkiksi vanhemmat tai kokeneemmat pelaajat voisivat kaivata peliin enemmän jännitystä.

Tunnekokemusten kohdalla vastaukset jakautuivat eniten niiden väittämien kohdalla, jotka käsittelivät hermostuneisuutta ennen peliä, pelon tunteita pelissä, koettujen tunteiden voimakkuutta sekä sitä, olisiko pelin jännittävistä tapahtumista koettu tarvetta puhua enemmän pelin jälkeen.

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että Velhokoulu onnistuu innostamaan pelaajia paitsi aiheellaan ja viitekehyksellään, myös kantaa pääosin pelaajia mukanaan hyvin läpi pelin. Kysymyksiä herättää se, missä määrin peli onnistuu herättämään taikamaailman tuntua ja jatkamaan kiinnostusta vielä pelin jälkeen. Samoin voidaan pohtia, missä määrin Velhokoulu onnistuu sitouttamaan pelaajat niin, että haasteet pelissä eivät lannista osallistujaa. Vastausten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että Velhokoulussa on onnistuttu luomaan turvallinen, mutta riittävästi jännitystä sisältävä peli kaikille. Samoin Velhokoulun yleisvaikutelma esiintyy vastauksissa positiivisena. Koska osa väittämistä jakoi kuitenkin enemmän mielipiteitä, voi myös olla, että erilaisten tunteiden kokeminen ja niiden voimakkuus pelissä vaihtelee pelaajien kesken. Tarkastelen seuraavaksi, löytyikö haajontaa sisältäneiden väittämien kohdalla eroja eri ryhmien välillä.

Lähempään tarkasteluun valitut väittämät käsittelivät niin peliin sitoutumista, tunnekokemuksia, henkilökohtaista kyvykkyyttä kuin yhteisöllisyyttä ja avun saamista toisilta. Lisäksi seassa oli muutama väittämä tupien ja pisteiden koetusta merkityksestä pelissä. Väittämiä tarkasteltiin ensin pelattujen Velhokoulujen lukumäärä luokittelevana muuttujana. Jakaumien painopisteitä tarkasteltiin keskijärjestyspisteiden (*eng. Mean Rank*) sekä

ryhmäkohtaisten frekvenssien avulla. Olennaiset U-testin tulokset ovat koottuna alla olevaan taulukkoon.

Taulukko 3. Erot ryhmien välillä pelattujen Velhokoulujen lukumäärän perusteella.

	Velhokoulujen lukumäärä	N	Mean Rank	U	p	r
Jäin pohtimaan tarinaa vielä pelin jälkeen	1-2	7	10,64	30,500	,479	0,18
	3-6	11	8,77			
Kaipasin peliin pisteiden lisäksi parhaan tuvan palkitsemista	1-2	7	5,07	69,500	,003	0,68
	3-6	11	12,32			
Minusta tuntuu, että ylitin pelissä itseni	1-2	7	8,21	47,500	,425	0,20
	3-6	11	10,32			
Pelkäsin pelissä välillä oikeasti	1-2	7	11,07	27,500	,328	0,26
	3-6	11	8,50			
Tuvat olivat minulle merkittävä osa peliä	1-2	7	11,86	22,000	,151	0,37
	3-6	11	8,00			

Keskijärjestyspisteiden tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että vähemmän Velhokoulussa pelanneet jäivät vahvemmin pohtimaan tarinaa vielä pelin jälkeenkin ja kokivat tuvat pelissä merkittävämmiksi. Samoin näytti siltä, että vähemmän pelanneet kokivat myös hieman enemmän pelkoa, kun taas monta peliä pelanneet kokivat vahvemmin ylittäneensä itsensä. Tilastollisesti merkitsevää eroa ryhmien ei kuitenkaan näiden muuttujien kohdalla löytynyt. Tilastollinen merkitsevyys havaittiin sen sijaan siinä, missä määrin peliin kaivattiin pisteiden lisäksi myös parhaan tuvan palkitsemista. Useammin Velhokouluun osallistuneet kaipasivat enemmän peliin parhaan tuvan palkitsemista kuin vain kerran tai kaksi osallistuneet. Tämä johtuikin todennäköisesti siitä, että suunnittelijoiden mukaan tupien välisen kilpailun ja pisteiden jaon rooli Velhokoulussa on vähentynyt siihen verraten, mitä ne ovat alussa olleet.

Hajontaa sisältäneitä väittämiä tarkasteltiin myös käyttämällä ikää luokittelevana muuttujana. Olennaiset tulokset on esitetty alla nähtävässä taulukossa.

Taulukko 4. Erot ryhmien välillä iän perusteella.

	Ikä	N	Mean Rank	U	p	r
Kaipasin peliin pisteiden lisäksi parhaan tuvan palkitsemista	10-vuotias tai alle	8	10,00	12,000	,072	0,50
	Yli 10-vuotias	7	5,71			
Tuvat olivat minulle merkittävä osa peliä	10-vuotias tai alle	8	6,50	40,000	,189	0,39
	Yli 10-vuotias	7	9,71			
Toiset pelaajat innostivat minua toimimaan pelissä	10-vuotias tai alle	8	6,38	41,000	,152	0,41
	Yli 10-vuotias	7	9,86			

Muuttujien joukosta erottui kolme väittämää, joiden keskipisteissä vaikutti olevan suurempaa vaihtelua. Näitä olivat kokemus siitä, missä määrin toiset pelaajat innostivat itseä toimimaan, kuinka merkittäväksi osaksi tuvat koettiin pelissä sekä kaivattiinko peliin parhaan tuvan palkitsemista. Tarkastelun pohjalta vaikutti, että nuoremmat pelaajat olisivat olleet keskimäärin halukkaampia parhaan tuvan palkitsemiseen, kun taas vanhemmat yli 10-vuotiaat pelaajat olisivat kokeneet toiset pelaajat innostavammaksi sekä tupien merkityksen pelissä suuremmaksi. Tämä olisi vahvistanut haastatteluissa esille tullutta ajatusta siitä, että nuoremmille pelaajille peli on enemmän maailman esittelyä ja vanhemmille se voi puolestaan olla jo vuorovaikutuksellisempaa. Nämäkään erot eivät kuitenkaan osoittautuneet tilastollisesti merkitseviksi, vaikka tuvan palkitsemisen kohdalla tarkka p-arvo hipoikin merkityksellisyyttä.

Seuraavaksi eroja tarkasteltiin osallistumisseuran valossa. Olennaiset U-testin tulokset ovat koottuna alla olevaan taulukkoon.

Taulukko 5. Erot ryhmien välillä osallistumisseuran perusteella.

	Osallistumisseura	N	Mean Rank	U	p	r

Jäin pohtimaan tarinaa vielä pelin jälkeen	Seurassa	10	7,35	61,500	,055	0,48
	Yksin	8	12,19			
Peli innosti minua etsimään lisää tietoa velhoista ja taikuudesta	Seurassa	10	7,25	62,500	,043	0,49
	Yksin	8	12,31			
Ennen peliä olin hermostunut	Seurassa	10	10,70	28,000	,315	0,27
	Yksin	8	8,00			
Kaipasin peliin pisteiden lisäksi parhaan tuvan palkitsemista	Seurassa	10	10,90	26,000	,237	0,30
	Yksin	8	7,75			
Minusta tuntui, kuin olisin oikeasti velhomaailmassa	Seurassa	10	8,25	52,500	,274	0,29
	Yksin	8	11,06			
Minusta tuntuu, että ylitin pelissä itseni	Seurassa	10	8,45	50,500	,360	0,23
	Yksin	8	10,81			
Olisin halunnut tehdä pelissä itse enemmän	Seurassa	10	11,25	22,500	,122	0,41
	Yksin	8	7,31			

Keskipisteiden ja frekvenssien tarkastelun myötä näytti siltä, että seurassa peliin tulleet olisivat olleet hermostuneempia ennen peliä. Toisaalta yksin pelanneet vaikuttivat olevan vahvemmin kiinnittyneitä velhomaailman tuntuun sekä tunteneen selkeämmin ylittäneensä itsensä. Parhaan tuvan palkitsemista näyttivät kaipaavaan enemmän seurassa olleet, jotka olisivat myös halunneet tehdä itse pelissä enemmän. Tarkemmin tarkasteltuna erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Peli joka tapauksessa innosti enemmän yksin pelanneita etsimään lisää tietoa velhoista ja taikuudesta, minkä kohdalla ero ryhmien välillä oli melkein tilastollisesti merkitsevä. Myös tarinan pohtiminen vielä pelin jälkeenkin näytti korostuvan yksin pelanneiden ryhmässä, joskaan ero ei ollut aivan tilastollisesti merkitsevä. Voisikin ajatella, että yksin pelanneet ovat olleet ehkä enemmän peliin sitoutuneita, joka voisi näkyä erityisenä kiinnostuksena aiheeseen. Toisaalta on myös mahdollista, että yksin pelanneilla voisi olla enemmän harrastuneisuutta tai pelattuja larppeja jo takana, jotka olisivat puolestaan syventäneet kiinnostusta aiheeseen.

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltiin niin tyttöjen ja poikien, tyttöjen ja muunsukupuolisten kuin myös poikien ja muunsukupuolisten välillä. Alla olevaan taulukkoon on koottu olennaiset U-testin tulokset kaikista vertailuista.

Taulukko 6. Erot ryhmien välillä sukupuolen perusteella.

	Sukupuoli	N	Mean Rank	U	p	r
			tyttö - poika	tyttö - poika	tyttö - poika	tyttö - poika
			tyttö - muu	tyttö - muu	tyttö - muu	tyttö - muu
			poika - muu	poika - muu	poika - muu	poika - muu
Jäin pohtimaan tarinaa vielä pelin jälkeen	Tyttö	8	8,81 5,75	13,500	,181	0,40
	Poika	6	4,88 9,00	21,000	,085	0,61
	Muu	3	3,50 8,00	18,000	,024	0,82
Peli innosti minua etsimään lisää tietoa velhoista ja taikuudesta	Tyttö	8	9,00 5,50	12,000	,142	0,43
	Poika	6	5,19 8,17	18,500	,194	0,42
	Muu	3	3,67 7,67	17,000	,048	0,71
Minusta tuntui, kuin olisin oikeasti Velho-maailmassa	Tyttö	8	8,15 6,17	52,500	,274	0,32
	Poika	6	5,75 6,67	14,000	,776	0,14
	Muu	3	4,42 6,17	12,500	,381	0,31
Olisin toivonut, että pelin jännittävistä tapahtumista olisi puhuttu enemmän sen jälkeen	Tyttö	8	8,81 5,75	13,500	,181	0,40
	Poika	6	6,00 6,00	12,000	1,000	0,00
	Muu	3	4,50 6,00	12,000	,548	0,27
Kaipasin peliin pisteiden lisäksi parhaan tuvan palkitsemista	Tyttö	8	8,00 6,83	20,000	,662	0,14
	Poika	6	7,31 2,50	1,500	,024	0,67
	Muu	3	5,75 3,50	4,500	,262	0,41
	Tyttö	8	7,19 7,92	26,500	,755	0,10

Lannistuini, kun kohtasin pelissä vaikeuksia	Poika	6	6,56 4,50	7,500	,376	0,35
	Muu	3	5,75 3,50	4,500	,262	0,46
Minusta tuntuu, että ylitin pelissä itseni	Tyttö	8	7,69 7,25	22,500	,852	0,05
	Poika	6	5,31 7,83	17,500	,279	0,36
	Muu	3	3,75 7,50	16,500	,048	0,69
Tuvat olivat minulle merkittävä osa peliä	Tyttö	8	7,88 7,00	21,000	,755	0,11
	Poika	6	4,88 9,00	21,000	,085	0,60
	Muu	3	3,75 7,50	16,500	,048	0,69
Toiset pelaajat innostivat minua toimimaan pelissä	Tyttö	8	8,81 5,75	13,500	,181	0,39
	Poika	6	5,06 8,50	19,500	,133	0,51
	Muu	3	3,50 8,00	18,000	,024	0,82
Sain sellaista apua, joka auttoi minua pelissä eteenpäin	Tyttö	8	8,13 6,67	19,000	,573	0,18
	Poika	6	5,31 7,83	17,500	,279	0,38
	Muu	3	4,25 6,50	13,500	,262	0,41
Olisin halunnut tehdä pelissä itse enemmän	Tyttö	8	6,44 8,92	32,500	,282	0,33
	Poika	6	6,13 5,67	11,000	,921	0,07
	Muu	3	5,58 3,83	5,500	,381	0,32

Tyttöjen ja poikien välisessä vertailussa näytti alustavasti siltä, että tytöt olisivat kokeneet pääosin vahvemmin olleensa oikeasti velhomaailmassa, jääneet enemmässä määrin pohtimaan tarinaa pelin jälkeen ja innostuneet vielä etsimään lisää tietoa velhoista ja taikuu-

desta. Tyttöjen kohdalla näytti myös korostuvan poikiin verrattuna se, että he olisivat toivoneet enemmän keskustelua pelin jännittävistä tapahtumista sen jälkeen. Pojilla puolestaan näytti korostuvan halu tehdä pelissä itse enemmän, kun tytöillä taas toiset pelaajat innostivat itseä toimimaan enemmän pelissä. Näiden tai muidenkaan vertailtujen muuttujien kohdalla tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei kuitenkaan löytynyt.

Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi sen sijaan sekä tyttöjä ja muunsukupuolisia että poikia ja muunsukupuolisia vertailtaessa. Tytöt kaipasivat peliin pisteiden lisäksi keskimääräisesti enemmän parhaan tuvan palkitsemista, kun muunsukupuoliset pelaajat olivat puolestaan selkeämmin eri mieltä. Tuloksen perusteella voisi olettaa, että muunsukupuoliset pelaajat olivat joko löytäneet pelistä muita merkityksellisiä tekijöitä kuin tuvan palkitsemisen tai eivät välttämättä olleet itsessään niin kiinnostuneita kilpailusta. Poikien ja muunsukupuolisten vertailussa puolestaan muunsukupuoliset kokivat tuvat pelissä tärkeämmiksi sekä toisten pelaajien innostavan itseään enemmän toimimaan, kun taas poikien kohdalla näissä väittämissä oli suurempaa hajontaa ja epävarmuutta. Muunsukupuoliset kokivat myös vahvemmin ylittäneensä itsensä pelissä, jonka lisäksi he jäivät selkeämmin myös pohtimaan tarinaa pelin jälkeen ja innostuivat etsimään lisää tietoa velhoista ja taikudesta. Näin ollen voitaisiin ajatella, että pelikokemuksessa muunsukupuolisten ja poikien välillä on ollut eroa ainakin peliin sitoutumisen, yhteisöllisyyden sekä koetun itsensä ylittämisen kannalta. Luotettavien päätelmien suhteen tulee kuitenkin olla varovainen pienen otoskoon vuoksi erityisesti muunsukupuolisten pelaajien kohdalla (N=3).

Ryhmien välisiä eroja tarkasteltaessa löytyi siis yksittäisiä eroja niin aiempien Velhokoulujen lukumäärän, osallistumisseuran kuin sukupuolenkin valossa. Tilastollisen merkitsevyyden ohella myös mitatut efektikoot (0,49-0,82) olivat kohtalaisen suuria. Tarkastelussa korostui kuitenkin yleisellä tasolla se, että yksittäisistä eroista huolimatta kokemus Velhokoulussa pelanneilla on ollut pääosin samankaltainen. Tähän ei ole ollut suurta vaikutusta niin iällä, osallistumisseuralla kuin pelattujen Velhokoulujen lukumäärälläkään. Tarkastelen seuraavaksi vielä tekijöitä, jotka vaikuttavat koko motivaation ja sen tukemisen taustalla Velhokoulussa.

7.1.5 Motivaation taustalla vaikuttajat tekijät

Psykologiset perustarpeet ovat kokonaisuus, jonka osia ei voi suoraan erottaa toisistaan, vaan ne vaikuttavat yhdessä ihmisen hyvinvointiin sekä motivaation toteutumiseen ja laatuun. Perustarpeiden välinen yhteys tulee myös tässä tutkimuksessa esille siinä, että tietyt keinot vaikuttavat motivaatioon Velhokoulussa toistuvat useamman kuin yhden perustarpeen kohdalla. Motivaation tukemisen taustalla Velhokoulussa voidaankin myös nähdä tiettyjä sellaisia asioita, jotka vaikuttavat kaikkien perustarpeiden tukemiseen. Esimerkiksi oppituntien toiminnan varioimisen näkökulmasta suunnittelijat nostivat esiin oppituntia pitävän *avustajan oman osaamisen sekä mielenkiinnon*. Tämän ohella avustajat toivat itse esiin myös *pelin rakenteen ja riittävien resurssien tärkeyden*. Samoin vaikutusta nähtiin olevan myös sillä, millainen *ilmapiiri avustajien kesken* pelissä vallitsi.

Juonikuvioiden lisäksi myös oppitunnit ovat iso osa Velhokoulun toimintaa ja vievätkin valtaosan päivän rakenteesta. Erityisesti omaehtoisuuden näkökulmasta oleellista olisi se, että tuntien sisällä pääsisi vaikuttamaan ja varioimaan sitä omannäköisekseen. Käytännön tasolla tähän vaikuttaa kuitenkin suuresti se, kuinka paljon oppituntia pitävillä avustajilla on kokemusta ja millainen on heidän osaamisensa ja mielenkiintonsa. Avustajilla on monessa suhteessa vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa visioitansa pelissä, jonka myötä esimerkiksi oppitunneissa on varmasti eroa avustajasta riippuen. Lisäksi olennaista on huomioida avustajan oma kokemus larppaamiseen liittyen sekä Velhokoulussa myös lasten parissa toimimiseen liittyen.

No oppitunnilla voi, se riippuu osittain ehkä vähän opettajastakin, kuinka kokenut opettaja se on ja kuinka kokenut larppaaja se opettaja on. --- mut monilla tunneilla siis niinku ne opettajat, jotka on kokeneempia larppaajia, nii tota... ainaki monet heistä, nii vaik he ovat just suunnitelleet sitä oppituntia, et sit siel on tekemistä ja kiinnostavaa tekemistä koko 40 minuutiksi, nii tota... monet kyllä hyväksyvät sen, et se on myös kiinnostavaa, jos vaikka siellä (nauraa) jollain tavalla häiriköidään sitä tuntia. Et se ei pilaa sitä larppi-kokemusta, vaik se pilaa sen oppitunnin. (S2)

Et, ku ne ei oo liian, sielt ei tuu semmonen, et me halutaan et sä käyt nämä asiat läpi, vaan sielt tulee ”no, ois kiva, jos tän ehtii. Täs on aikamääre, saa olla luova”. Et opettajalla, kuka ikinä siinä on opettajahahmossa, on hyvin paljon valtaa sen suhteen, et kuinka paljon pysyy omalla mukavuusalueella riippumatta siitä, että mikä se aihe on. (S4)

Oman kyvykkyytensä ohella osa avustajista pohti myös Velhokoulun rakenteen ja esimerkiksi ikäjaottelun positiivista vaikutusta sopivan tason huomioimisen kannalta. Ikätasoinen jaottelu mahdollistaa opetettavien asioiden mukauttamisen sen mukaan, millaiset ovat minkäkin ryhmän tarpeet. Rakenteen ohella tärkeänä nähtiin myös riittävät resurssit ja erityisesti se, että professoreilla oli oppitunneilla avustaja toiminnan ja koko ryhmän tukena.

Ja se helpottaa, että ei oo siinä yksin, että se, et meitä on aina kaks, niin on opettaja ja sit se avustaja siinä luokassa, nii seki helpottaa. Koska jos ois yksin niinku, mitähän ne isoimmat luokkakoot on kuitenkin... voi olla lähemmäs parikytä lasta siinä, nii se rupeis olemaan aika paljon (nauraa). Mutta kyl se yleensä sit jotenki aika luonnostaan järjestyy (nauraa). (A4)

Siin autto myöski se, että professorilki ku oli toi oma avustaja sit siinä, nii sit se toinen avustaja pystyy kans vähä kattomaan sitä sillee, et jos joku rupee olee vähän liian levottomana tai muuta, nii se rupee juttelee sen kans hiljakseltaan tai antaa hänelle jotain muuta siinä sivussa sitte. Että jos ois yksinään pitäny kattoo esimerkiksi niinku yli niinku kymmenen lapsen perään, nii ois ollu vähän hankalaa yrittää sillee, tai, et ku ei oo sillee niinku varhaiskasvatuksen koulusta tai mitään muuta tällasta näin, että (nauraa). (A3)

Merkittävänä vaikuttavana tekijänä ja toiminnan mahdollistajana nähtiin myös avustajien keskinäinen ilmapiiri ja jaksaminen. Eräs avustaja, jolla ei ollut aiempaa kokemusta larppaamisesta, nosti esiin niin oman kuin lapsipelaajien yhteisöllisyyden kannalta auttavana tekijänä sen, että Velhokoulussa oli niin helppoa aloittaa ja tunnelma lämmin. Työryhmän panos peliin on siis kiistatta tärkeä, ja osa avustajista painottikin lisäksi, että pelit ovat myös heille paikoittain intensiivisiä ja raskaita. Onkin tärkeää pitää huolta avustajien hyvinvoinnista kokonaisvaltaisesti.

--- et sit ku paikalle pääsi, nii huomas, et kaikki ihmiset on tosi ihania ja semmosia, et ”hei, ei olla koskaan nähty, mut et sä kuulut jo porukkaan”. Et niinku siis se vastaanotto helpotti tosi paljon siihen mukaan lähtemistä ja myöskin sitä jatkamista. (A5)

Et toki sitte välitunneilla on ollu, tehny aina tosi hyvää päästä pakenemaan sinne opettajanhuoneeseen hetkeks pitämään taukoa, koska on se kuitenkin sillee aika intensiivistä viihdyttää sitä luokkaa sen oppitunnin ajan. Nii se pieni lepotauko siellä on ollu ihan tervetullu välissä. (A4)

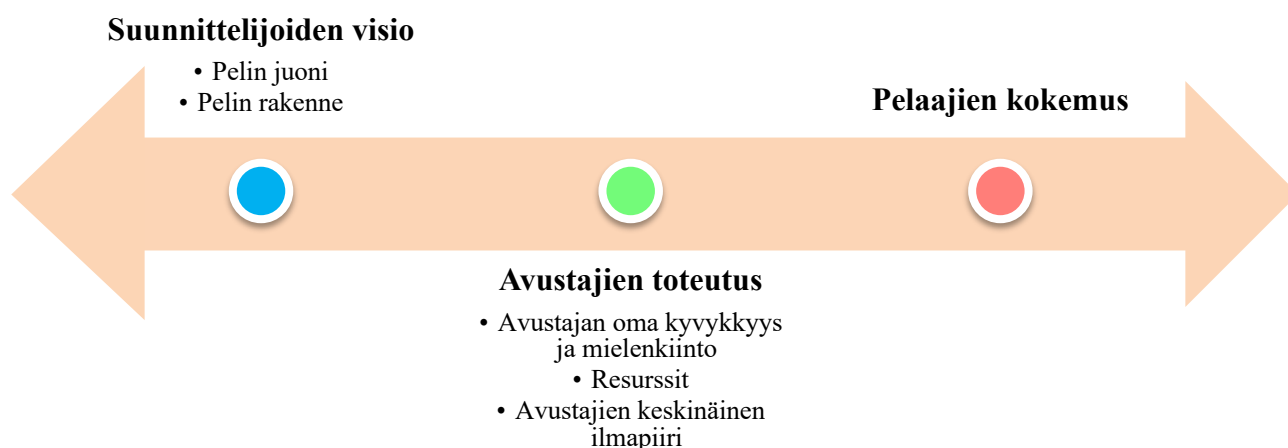
Myös eräs suunnittelijoista korosti haastattelussaan avustajien merkitystä pelin tukena ja keskinäisen ilmapiirin roolia siinä. Avustajien toimintaa pelin ilmapiirin tukena mahdol-

listaa se, että myös heillä itsellään on hyvä olla tekemässä peliä. Isona vaikuttavana tekijänä yksi suunnittelijoista nostikin esiin työryhmän panoksen ja sen, että myös sen ilmapiiristä pidetään huolta muun muassa joka pelin jälkeisessä purulla (*eng. debrief*).

Jos me oltais siellä vaan sillee ”noni, ja mun tunti on loppu, mun työpäivä on ohi, liksa ei enää liiku.” tai ”tää ei kuulu mun työkuvaukseen”, nii se ei välttämättä, öhh mitään ei tapahtuisi. Mut sit ku se ei oo se asenne, nii sit tehdään se pieni ekstra, joten kaikki kysyy vähän sillee ”voinko auttaa”, ”voinko olla läsnä”, nii sit se rakentaa sitä ilmapiiriä ja näin. Että ilman sitä hyvää ilmapiiriä tää koko höskä vaan lässähtäis alas. (S4)

Et haluaisin tietää, mitä tapahtuis, jos vaikka joka työviikon tai joka työpäivän jälkeen olis sellanen 15 minuutin debriefi opettajanhuoneessa, joka ei oo silleen ”mitä teknisesti teimme, et kuinka paljon opittiin käytännössä” vaan niinku tunnetiloja ja mikä tuntu vaikeelta ja mikä helpolta ja muuta. (S4)

Motivaation tukemisen ja ylipäänsä koko toiminnan taustalla vaikuttavat siis useat eri asiat. Suunnittelijoiden vision taustalla vaikuttavat peliin suunniteltu juoni ja tietynlainen rakenne pelissä. Nämä vaikuttavat eteenpäin avustajien toteutukseen, jonka taustalla suuressa roolissa ovat avustajan oma kyvykkyys ja mielenkiinto, käytössä olevat resurssit sekä avustajien keskinäinen ilmapiiri. Nämä taustatekijät vaikuttavat puolestaan eteenpäin aina pelaajan kokemukseen asti. Ulottuvuudet muodostavat jatkumon, jossa eri osat vaikuttavat keskenään ja esimerkiksi pelaajien kokemus vaikuttaa myös suunnittelijoiden ja avustajien suuntaan. Vaikuttavat tekijät motivaation ja toiminnan tukemisen taustalla ja niiden vaikutus kokonaisuuteen on esitetty kuviossa 7.



Kuvio 7. Motivaation tukemisen taustalla vaikuttavat tekijät

7.2 Oppiminen ja taidot

Motivaation ohella toisena tutkimuksen keskipisteenä oli Velhokoulussa ja larpeissa oppiminen. Velhokoulun opettamia taitoja kartoitettiin niin suunnittelijoiden ja avustajien haastattelujen kuin myös pelaajien kyselylomakkeen avulla. Esittelen seuraavaksi haastattelujen keskeiset tulokset ja lopuksi keskityn avaamaan pelaajien kokemuksia pelissä oppimiseen liittyen.

7.2.1 Velhokoulun opettamat taidot ja niiden opettaminen

Suunnittelijat

Roolipeli perustuu mielikuvituksen käytölle ja sen myötä yhteisesti jaetuille merkityksille pelissä. Mielikuvitus toimii pohjana myös koko larpin olemukselle: eläytyminen toisen asemaan ja muu kokeilu pelissä ovat mahdollisia juuri mielikuvituksen kautta. Suunnittelijoiden mukaan mielikuvitus kehittyy erityisesti yhteistä ja omaa narratiivia luodessa. Sitä edistää myös oman hahmon kehittäminen ja pelin pelaaminen muiden kanssa yhteisesti jaetussa maailmassa. Hahmon kehittämiseen ja yhdessä toimimiseen liittyvät läheisesti myös draamataidot, joista selkeimpänä suunnittelijoiden haastatteluissa esiin nousi improvisaation harjoittelu.

--- ylipäänsä mielikuvituksen kehittyminen siinä, et miten mä luon yhteistä narratiivia ja tarinaa yhdessä muiden kanssa. Et sen sijaan, et pelaa vaan jotain peliä, mikä sun kännykällä on, niin sä luot sitä yhteistä peliä ja tarinaa muiden kanssa keksimällä sitä sisältöä ja luomalla sun hahmoa. --- Nii se on jo sitä yhteisen tarinan luomista. Että vaik sä luot vaan tavallaan itsellesi taustaa, nii sit se, et sä oot --- Joku on heittänyt sulle pallon, nii sä oot improvisoinu itsellesi lisää sisältöä. Et ehkä improvisointitaito on toinen, mikä tavallaan kuvastaa sitä yhteisen narratiivin luomista. (S1)

Eläytyminen toisen asemaan ja muiden näkökulmien ymmärtäminen on myös yksi larpin keskeisimpiä ominaisuuksia. Lähes kaikki suunnittelijat toivatkin esiin saman käsityksen siitä, että peliin kuuluu olennaisena osana maailmankuvan avartuminen ja asioiden katsominen eri kantilta. Ollessaan erilaisessa roolissa larpissa, pelaaja pääsee kokemaan asioita ikään kuin toisen henkilön kautta.

Kyllä niinku mä koen, että niinku se sellanen, nyt ehkä mennään sinne larppaamisen sinne semmoseen perusolemukseseen siitä, että mitä sä pystyt tekemään, vähä niinku, et miltä kantilta sä katsot maailmaa. Siis semmosta niinku maailman avartamista vähän, et niinku

kaikki ei oo niin mustavalkosta ja tota, sä opit ymmärtää niinku toivottavasti asiota eri kantilta. (S3)

--- öö... tän mä en tiä, mikä on termi tälle, mutta niinku ymmärtämään, että ihmiset ovat erilaisia ja tota kaikilla on omat, omat motiivinsa ja näkökulmansa tilanteeseen. (S2)

Toisten asemaan eläytymisen lisäksi Velhokoulu tarjoaa pelaajille mahdollisuuksia mul-listaviin kokemuksiin myös oman hahmonsa sisällä. Itsensä voittaminen ja ylittäminen ovat paitsi larpille ominaisia asioita, myös tärkeitä teemoja Velhokoulua koskien: vaikka pelissä voi olla toisinaan pelottaviakin asioita, korostetaan pelissä sitä tunnetta, jonka pelaaja saa, kun hän uskaltaa toimia pelissä. Tämä liittyy läheisesti myös omien rajojen kokeilemiseen hahmon kautta turvallisessa maailmassa, jonka lisäksi itsensä ylittäminen ja uskallus kokeilla edesauttavat myös pelaajan itseluottamuksen kehittymistä. Peli mahdollistaa sellaisen kokeilemisen, mitä normaalissa maailmassa ei välttämättä tekisi. Yksi suunnittelijoista toikin esiin myös toiveikkuuden sekä onnistumisen ja mahdollisuuden rajalla toimimisen larpille ominaisena piirteenä. Tätä piirrettä voisi hänen mukaansa tuoda vielä lisää niin Velhokouluun kuin myös koulumaailmaan.

Mun mielestä ehkä olennaisin ja tärkein on se, että vaik jännittää ja pelottaa, nii sit ku uskaltaa, nii sit tulee tosi hyvä fiilis sen jälkeen. --- Nii sit ne on pelin jälkeen tosi innoissaan ja kertoo et ”kato ku mä uskalsin ja mitä mä tein, ja näitsä ku mä tein tälle” ja sit se, et on ylittänyt itsensä on niinku se tärkein taito, mitä niinku mun mielestä sieltä voi oppii. (S1)

--- toivottavasti omien niinku rajojen jopa ylittäminen. Tai silleen, et sä pystyt niinku kokeilemaan asioita niinku sun hahmossa ja siinä turvallisessa maailmassa, niinku mitä et välttämättä normaalisti tekis tai mitä sä et normaalisti omassa elämässä niinku. Et se saattaa olla ensimmäinen kerta, sun niinku onnistumisen tunne ja semmonen --- (S3)

Et rakentais tehtävät, aineet vähä niinku juonet. Et siihen tarinaan osallistujalla, oppitaraan osallistujalla on semmonen tunne, et tää on vaikeeta, tää on haastavaa, tää on melkeen mahotonta, mut mä oon näin lähellä, et se ois mahdollista, et se on, mä pystyisin onnistumaan. Nii se antaa niin ison positiivisen boostin, et sit ne lapset juoksee keräämään niitä käpyjä niinku ihan into pinkeenä, et ”me tarvitaan enää 200 käpyä, niin me saadaan toi voitettua”. Ja sit ne uskoo, et ”hei, ei oo mitään estettä hakee ne kävyt, kyl me pystytään tähän” (S4)

Itsensä ylittämisen vastapainona peli tarjoaa myös mahdollisuuksia epäonnistua ja käsitellä siihen liittyviä negatiivisia tunteita. Kun epäonnistuminen todellisessa elämässä voi joskus tuoda mukanaan tietynlaista mainetta tai stigmaa, hahmoon larpissa ei kohdistu samanlaisia paineita. Se tarjoaa myös mahdollisuuden ulkoistaa esimerkiksi negatiiviset

kuvat itsestään jotain koskien hahmoon, jolloin tunnelatautuneet asiat eivät niin helposti sisäisty itseen ja omaan persoonaan.

Ehkä epäonnistuminen. Se, et saa niinku juhlamokata (nauraa). Et et öö, se, että hahmo epäonnistuu, ei luo sille nuorelle stigmaa epäonnistujana. Et et, hän on huono matikassa tai hän on huono äikässä, vaan et, tai et ja sen kautta semmonen ajattelu, että minä olen huono matikassa, vaan et mun hahmo. (S4)

--- mut siis tää tota teoria siitä, et jos sä niinku, minkä takia esimerkiksi nettikiusaaminen on niin kivuliasta on se, et ku sä luet ne ikävät kommentit, nii sä luet ne sun sisäsellä äänellä minä-muodossa. Ja se et sä sanot sen itelles sun omalla äänellä, vaik se ei olis ensin sun ajatus, niin se hyvin nopeesti muodostuu sun omaks ajatukseks, niinku tunnelatautuneeksi. Niin sitten tota se erotus siitä, et se on sun hahmo. Eli sä omalla sisäsellä äänellä puhut toisesta. Et ”öö, Luna on huono yrittiedossa. En minä, mä oon ihan loistava, mä tiedän kaikki sienet”. Mut Luna on vaikka tämä, et saa niinku reflektoituu ne negatiiviset asiat hahmon kautta. --- Niin se on semmonen työväline, jonka mä kokisin, et on todella todella hyvä niinku ihan oman kasvun kannalta. (S4)

Tärkeää myös epäonnistumisen ja negatiivisten tunteiden käsittelyn näkökulmasta on se, että pelaaja erottaa pelissä koetun oikeasta maailmasta ja elämästä. Eräs suunnittelijoista korostikin pelin sisäisen ja ulkoisen erottamisen taitoa myös erilaisten tunteiden kannalta. Hahmossa toimiminen mahdollistaa voimakkaatkin tunnekokemukset ja tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella minkälaiset asiat ovat herättäneet tunteita paitsi hahmossa, myös pelaajassa itsessään. Pelin sisäisillä kokemuksilla voi olla siirtovaikutus myös oikeaan elämään. Eri tilanteiden ja roolien kokemusten myötä pelaaja voi saada oivalluksia siitä, miten toimia vastaavassa tilanteessa todellisessa maailmassa.

--- mut sit se kyky ymmärtää sen, et missä on in ja missä on off-game ja kommunikoida in-game-asioista ja in-game-tunteista, et ne oli myös off-game -tunteita. Et mun hahmo tuns tämän tunteen, mut myös minä tunsin tämän tunteen. Ja sit käydä se keskustelu sen henkilön kanssa, joka herätti tämän tunteen tai aiheutti tämän tunteen. (S4)

Ehkä myös se tavallaan se ajatus, että on niinku tää tota... off-game ja in-game, nii mä luulen, et sil on myös, et monis tilanteissa voi olla oikeetakin hyötyä. --- et me leikitään et tää on nyt tärkeätä, eli tavallaan tämmönen niinku... erilaisten roolien ja kulttuurien omaksuminen, että niinku ”työpaikalla voi puhua näin tai koulussa puhutaan näin ja hautajaisissa puhutaan näin, mut sit kotona kavereiden kanssa puhutaanki näin”. (S2)

Ja sit tietysti, kun nuoret etsivät identiteettiään, nii tästä voi sitte useinki käydä niin, että sitten huomaa, että ”hetkinen, tällainen millainen olen luullut olevani, niin se ei olekaan se ainoa vaihtoehto, ja tota itseasiassa olen paljon enemmän kotonani tällaisessa roolissa”. Liittyy se sitten sukupuoleen tai seksuaalisuuteen tai käytökseen tai mihin vaan. (S2)

Velhokouluissa ja larpeissa ylipäänsä on myös vahva sosiaalinen aspekti. Pelissä korostuvatkin yhteistyö- ja ryhmässä toimimisen taidot sekä niiden harjoittelu. Velhokoulussa yhteisöllisyys ja sosiaalisten taitojen harjoittelu korostuu erityisesti myös rakenteessa, sillä tuvat ja niiden yhteinen toiminta ovat niin suuri osa Velhokoulun arkea.

Mut niinku jos miettii, et mitä se nimenomaan on Velhokoulussa, niin ehkä niinku yks iso asia on just se semmonen yhdessä tekeminen tai se, et pääsee vaikuttamaan. (S3)

--- mutta tota täs tapauksessa se tulee siit sekä niinku yleisesti ottaen larpin olemuksesta, sitten näiden nimenomaisten larppien öö... tästä tota niinku rakenteesta, et se on jaettu sekä luokkiin että tota tupiin. Ja... siitä tulee sitten tää niinku, et siel on näitä erilaisia ryhmiä, jossa toimitaan ja jotka joutuvat jotenkin tasapainoilemaan keskenään nii. (S2)

Velhokoulun rakenteessa korostuvat yhdessä toimimisen lisäksi myös juonen kautta toteutuva kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen sekä moraaliset dilemmat. Velhokouluun on juonellisesti suunniteltu varta vasten aiheita, jotka virittävät pelaajia ajattelemaan ja arvioimaan saamaansa tietoa. Tämä on suunnittelijoiden mukaan opettanut pelaajille myös ennakkoluulottomuutta uutta kohtaan: kaikki ei aina ole niin mustavalkoista kuin sen voisi ajatella ensi alkuun olevan. Moraaliset dilemmat pelissä ovat puolestaan usein korostuneet pelin sivujuonien kautta. Eräs suunnittelijoista totesikin hieman yllättyneensä siitä, millaisista tilanteista pelaajat ovat löytäneet moraalista pohdittavaa.

Et meil on se yks pääjuoni, ja se pääjuoni on yleensä joku semmonen --- mistä enemmän oppii esimerkiksi kriittistä ajattelua. Et tavallaan just se, et meil oli viime kaudella meil oli Patakuningatar, joka oli vankilassa karannut paha velho, joka halusi, että kaikille öö... ei-taikoille paljastetaan, että velhot on olemassa. Ja velhoyhteiskunnan mielestä tää on tosi huono juttu, et mitä jos niinku ne ei-taikoijat käyki meitä vastaan. Mut sit taas et me annettiin lapsille mahdollisuus itse niinku kyseenalaistaa ja pohtia sitä et, ok, et ne sai jutella sen Patakuningattaren kanssa, ja sit he alko niinku, ja sit he jutteli aikuisten opettajien kanssa, ja sit he sais ite muodostaa sen mielipiteen, et oisko se sittenkään niin huono jos ei-taikoijat saisivat tietää, että velhoja on olemassa. (S1)

Et niinku esimerkkinä heitän tähän, et mul oli tota tää just tää keppostelijakummitus ja hänellä on sitten tota öö, meidän, meil oli semmonen varishahmo, joka varasteli tavaraa. Ja sit hän oli varastanu tältä keppostelijakummitukselta semmosen kynttilänjalan, ja kummitus tarvitsi sen takaisin. Ja sit lapsille siitä tuli niinku, kun kummitus oli saanut sen takaisin, niin tää varis väitti, et tää kummitus oli varastanut sen. Ja se oli lapsille, varsinki pienille lapsille tosi iso niinku moraalinen paikka siitä, et miksi sä olet vienyt sen, ja mites me nyt toimitaankaan tässä, kun ilmeisesti se onkin sinun --- (S3)

Vaikka Velhokoulussa pääosassa ovatkin larpin olemuksesta kumpuavat esimerkiksi luovuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot, toi yksi suunnittelijoista esiin myös niin

sanottujen kovien taitojen ja ainesisältöjen oppimisen pelissä. Velhokoulun oppitunneilla on käsitelty milloin mitäkin oikean elämän sisältöihin liittyvää, kuten esimerkiksi taikajuomien kemiaa, mytologiaa, runoutta, loitsulaulantaa, muinaisia riimuja sekä muita eri kieliä ja kirjoitustapoja. Tämän tiimoilta eräs suunnittelijoista nostikin esiin tarinallistamisen vaikutuksen, jonka myötä pelaajat voidaan saada hauskaa pitäessä ja ikään kuin toiminnan sivussa oppimaan jotain uutta.

Sit näis Velhokouluissa, nii näis on tietysti sitte aihepiirin ja sitte näitten yksittäisten oppituntien kautta, niin... opetettu millon mitäkin. Usein sil tavalla, et se on jotenki tarinalistettu se oppiminen, et meil on ollut niinku... öö sen sähkötekniikan mä mainitsinkii tossa, esimerkiks tota taikajuomamatunneilla on ollu niinku joskus ollut oikeeta kemiaa --- Öö... niinku kirjallisuutta ja mytologiaa ja tämmöstä tota on ollu. Jossain meil on ollu tämmöst niinku Kalevala-runoutta... piti etsiä jostain Elias Lönnrotin (nauraa) loitsukokoelmista, ja sitten ”jos löytyy se oikea loitsu, nii sitten voimme yhdessä laulaa sen ja voittaa tämän pahiksen”. --- Ja tota... öö... loitsulaulu, elikkä musatunteja meil on ollu muutamia --- Mm... sit on ollu tota tämmösiä niinku liikunnallisia taitoja. Me jonkun verran ollaan oltu metsässä tai me ollaan pelattu tämmöstä, ei huispausta, mutta meil on ollu tämmönen tulipallo-niminen kaoottinen velhourheilu, mitä on välillä harrastettu. Ja sit siel on niinku tämmösiä... salakavalampia liikunnan muotoja, niinku sit kaikenlaista tota, miten loitsukättä pitää heilauttaa tätä loitsua tehdessä ja tämmösiä koordinaatio... Opeteltiin tota muinaisia riimuja, jotka oli tota oli viikinkiriimuja, öö... Heprealaista kirjoitusta... kreikkalaista kirjoitusta ja sit joku täysin unohtunut, kuollut kirjoitusmerkistö, mitä me opetettiin niille eri luokka-asteille. Vähä vaikeempia, mitä vanhempia ne olivat. Nii siinä ois ihan yhtä hyvin voitu opettaa jotain kieltä, niinku vaikka ruotsia. (S2)

Koska Velhokoulu ei kuitenkaan ole varsinaisesti pedagoginen larppi, on toiminnan keskiössä enemmän viihdearvo kuin oppiminen. Yksi suunnittelijoista toikin esiin, että mikäli kyseessä olisi opetuksellinen larppi, olisi jälkipuinnin merkitys erittäin keskeinen. Tällä hetkellä oppimista pelissä tapahtuu, jos sitä on tapahtuakseen, mutta oppimista tavoiteltaessa tulisi isompi osa pelin ajasta keskittyä purkamaan sitä, mitä on koettu tarinallisesti ja miten se yhdistyy opittaviin asioihin.

Mut jos nää olis tota... jos nää olis selkeesti niinku opetuspelejä, et me tultais nyt luokahuoneeseen opettamaan vaikka ohjelmointia tän Velhokoulu-kuvion puitteissa, nii sitte tota se päivä jakautuis kyl niin, et meil ois niinku vaikka tunti alkuselvityksiä, tunti larppaamista ja sit kaks tuntii sitä jälkipuintia, mis sitä sitte analysoidaan. Ja sit se oppiminen tapahtuu sit siinä, sillä, silloin. Et nyt meil on niinku hyvin erilainen tää rakenne, ja hyvin erilaiset puitteet, et nää on niinku. (S2)

Avustajat

Myös avustajien haastatteluissa toistuivat pitkälti samat teemat kuin suunnittelijoilla sen suhteen, millaisia taitoja Velhokoulun nähtiin opettavan. Keskeisinä taitoina nähtiin niin mielikuvituksen kehittyminen kuin toisen näkökulmaan asettuminen, jota puolestaan tuki

esimerkiksi hahmon kautta tapahtuva kokeilu. Samoin esiin nousivat itsensä ylittäminen, pelin sisäisen ja ulkoisen maailman erottaminen sekä erilaiset ryhmässä toimimisen taidot.

Suunnittelijoiden kanssa jaettujen taitojen lisäksi Velhokoulun nähtiin opettavan myös yleisesti sääntöjen noudattamista sekä tuovan mallia toivottavasta käytöksestä. Tämä ei tarkoita sitä, että pelaajia ehdollistettaisiin tiettyyn muottiin, vaan tavoitteena pelissä on luoda positiivista tunnetta hyvästä käytösmallista, jossa autetaan toisia ja kokeillaan asioita rohkeasti. Samoin keskiössä ovat myös nollatoleranssi kiusaamiselle ja yhteinen esimerkki siitä, miten sellaiseen puututaan.

Ja sit mä yritän kannustaa siihen ajatteluun, että tämä on se elämä, mitä heidän hahmonsa viettää jatkuvasti, jota kautta mä kannustan siihen, että tämä on se hyvä ja positiivinen tapa toimia jatkossa myös teidän arjessa, että. Se semmonen, palkitaan siitä hyvin tekemisestä, yhteistyöstä ja ystävällisyydestä ja siitä, että auttaa toisiansa ja on oma-aloitteinen ja keksii juttuja ja kokeilee juttuja. (A1)

Niin sit mä haluaisin, että tässä pelissä opetetaan siihen, et jos joku käyttäytyy huonosti, niin me näytetään niinku ryhmänä ja yhteisönä, että se ei oo toivottuu käytöstä ja me niinku lopetetaan ja puututaan siihen niinku heti, heti sitten. (A1)

Toivomus ja esimerkki hyvän käyttäytymisen mallista osuu jo lähelle sitä, millä tavoin avustajat kertoivat osallistuneensa taitojen opettamiseen. Tärkeänä kaikkien taitojen opettamisen kannalta nähtiin *otollisen ilmapiirin luominen ja tukena oleminen eri tavoin*. Tukemisen keinoja olivat niin *konkreettisten esimerkkien antaminen, avustajan oma esimerkki ja malli, mahdollisuuksien tarjoaminen, aktiivinen kannustaminen* kuin jo aiemmin esitetty *positiivisen toimintamallin vahvistaminen*. Yhtenä olennaisena periaatteena esiin nousi myös aiheiden *tarinaan sitominen ja uusien merkityksien antaminen*. Tätä kautta pyrittiin tukemaan myös merkityksellisyyden tuntua pelissä.

Ilmapiirin kannalta keskeisimpänä nähtiin luoda esimerkiksi oppitunneilla mahdollisuuksia siihen, että kaikki luokassa pääsevät tekemään ja ottamaan kontaktia toisiinsa. Kuten yhteistyön tukemisen kohdalla aiemmin, tärkeäksi koettiin antaa tilaisuuksia pelaajille larpata keskenään ja tukea peliä tarvittaessa. Tärkeänä nähtiin myös tunne siitä, että jos pelaaja tarvitsee apua tai tukea, niin sitä on saatavilla.

Mutta just se, että varmistaa, että kaikki pääsee luokassa tekemään ja niinku, et niillä on siinä sellanen ympäristö, missä ne pystyy puuhaamaan ja pystyy ottamaan kontakia toisiinsa, ja nimenomaan larppaamaan keskenään. Nii se siinä varmaan se oleellisin on. (A4)

Se, et kun on semmosena tsemppaavana siinä lähellä. Ja just, et jos näkee, et se lapsi tarvii apua, niin auttaa, nii sit se taas rohkastuu siitä, et ”no vitsi, kyl mä sittenki osaan tai uskallan” ja sit se lapsi lähtee tekemään nii. (A5)

Olennaisena taitojen oppimisen kannalta nähtiin myös avustajan oma esimerkki ja malli pelissä. Keskeistä erityisesti pienempien pelaajien kohdalla on näyttää konkreettisesti ja pelaajan tasolle sopivalla tasolla, mitä asioilla, kuten rohkeudella ja auttamisella käytännössä tarkoitetaan. Avustaja ei kuitenkaan ratkaise ongelmia ja haasteita pelaajan puolesta, vaan luo mahdollisuuksia niiden ratkaisemiseksi ja kannustaa toimimaan niiden parissa.

Se on tavallaan vähän niinku ilmiselvien toivottavien asioiden niinku sille öö auki puhumista. Et voidaan toivoo ja olettaa, et tottakai me halutaan, että lapset käyttäytyis tiettyllä tavalla positiivisesti, mut jos me ei selkeesti, lastentajusesti ja konkreettisesti sitä niille näytetä ja sanota, mieluummin näytetä, niin ne voi olla hirveen vaikeit asioita. Et mitä se, että sä olet rohkee ja puolustat kaverii nii oikeesti tarkoittaa niinku. Ja jos se on pelottavaa, tuntuu niinku vaikeelta, niin larppi on sitä varten, et sä voit hahmona mennä ja tehdä sen ja nähdä, että ”no seuraukset oli tällaset”. Nii sit se ei välttämättä pelota oikeessa elämässä niin paljon. (A1)

Et mä en pelaajien puolesta ratkase niitä asioita. Et NPC:n rooli on usein niinku luoda se premissi sille asialle. Ja niinku antaa se kannustin sille lapselle tehdä se asia itse. (A1)

Kun pelaaja konkreettisten esimerkkien ja mallin avulla ymmärtää paremmin, miten esimerkiksi rohkeudella pelissä voidaan leikkiä, on tärkeää aktiivisesti kannustaa pelaajia myös hyödyntämään näitä mahdollisuuksia. Olennaista on tukea pelaajan kokeilunhalua hänen omalla tasollaan ja ottaa se huomioon myös ohjeistuksen ja kannustamisen kohdalla.

Et vaikka ne tekee vähä niinku omaa ikäpuolen niinku ryhmien kanssa, niin isompia vähä niinku kannustetaan, opetetaan koko ajan siihen, että auttakaa pienempiänne. Niin ja pienempiä kannustetaan siihen, että ”kyl te osaatte, kyl te uskallatte, te pystytte tähän”. Et semmosta, yritetään luoda sitä sellasta niinku tervettä itsetuntoa ja niinku uskallusta ja sitä semmosta, että hahmon kautta voi lähtee kokeilee niinku juttuja, mitä ei ite ole. (A1)

Mm, aika pitkästi just sille in-game-esimerkillä, että mä joko niinku ilmaisin ite hahmon kautta niitä asioita, juttuja, että miten, että miten niinku esimerkillä, että näin toimitaan. Tai sitten mä niinku öö ääneen kommentoin niitä, jotka niinku teki sitä tai kannustin selasii, jotka oli vähän siinä rajalla, että lähteeks ne tekeen tai ei. Et se kannustaminen oli

ihan niinku joko sellasta pehmeätä kehottamista tai sitten sitä semmosta öö epäsuorempaa manipulointia sillä, et mä rupeen kysymään taktisia kysymyksiä (nauraa). (A1)

Keinona opettaa niin sosiaalisia kuin akateemisempiakin taitoja nähtiin myös tarinaan sitominen ja uusien merkitysten antaminen. Tätä kautta pyrittiin sitouttamaan pelaajia paremmin sekä tukemaan merkityksellisyyden tuntua pelissä. Tarinan avulla opetuksen koettiin olevan usein myös kiinnostavampaa ja se nähtiin hyödyllisenä ”houkuttimena” aiheen pariin.

Ja opettamisessa ehkä se semmonen öö ”kuvitellaan tuttuja asioita uudestaan” vois olla se niinku juttu. Että käytännössä voidaan esimerkiksi ömm opetella vaikka virkkaamista tai kelttiläisen solmun piirtäminen, mutta jos sä niinku esität sen, tuot sen niinku, sä annat sille uuden merkityksen sen virkkaamisen tai kuvion piirtämisen lisäksi, nii sit se on heti kiinnostavampi ja jänskempi. Nii tällaset on niinku musta hauskoja. Et lapset hirveen mielellään istuu kattomassa ja kuuntelemassa, et mitä opetetaan, mitä tehdään, kun se on sidottu johonkin tarinaan. --- Et se tarina on tavallaan se sivutuote, se tarina on niinku se koukku, millä saat sen lapsen pysähtyy ja kattoo sitä asiaa. (A1)

Kriittisen ajattelun pariin avustajat puolestaan ohjasivat pelaajia pitkälti roolihahmojensa kautta. Isoissa juonikuvioissa mukana olleet avustajat toivat esiin hahmojensa tarkoituksena olleen pelaajien haastaminen, vaihtoehtoisten mielipiteiden antaminen sekä kyseenalaistaminen. Pelaajien omaa ajattelua pyrittiin tukemaan tuomalla erilaisia näkökulmia ja ohjaamalla kyseenalaistamaan myös niitä opettajia, jotka olivat tutun ja turvallisen tuntuisia.

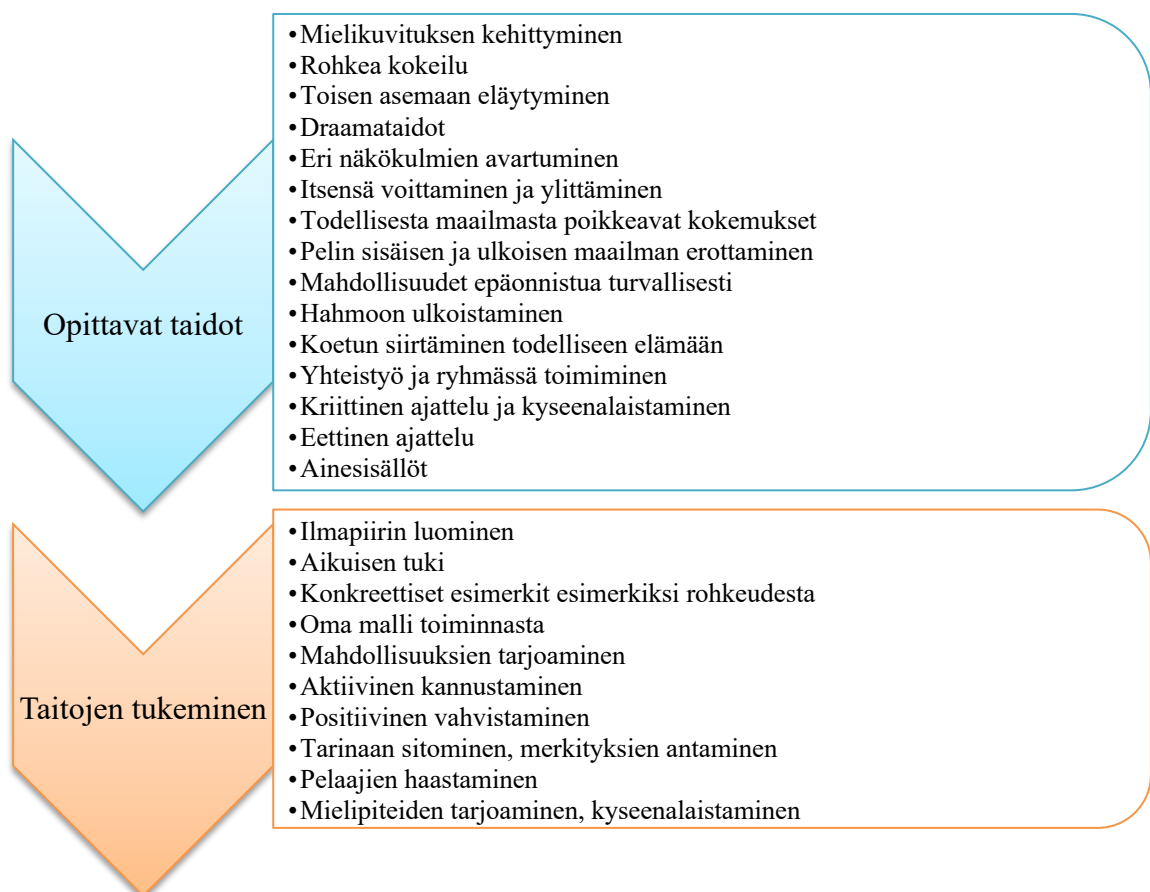
Ja pelin edetessä sitten sitä houkuteltiin pelaajia, lapsia kyseenalaistamaan tätä pelisysteemiä, että onko maailma nyt oikeasti semmonen, ku se pitäis olla, että ei saa tiettyjä mielipiteitä ilmasta tai kaikkien pitää olla samaa mieltä taikaministeriön kanssa. Eliikkä haastettiin pelaajia kyseenalaistamaan sit niitä sääntöjä ja käskyjä, mitä heille on annettu. Sitä kautta sitten opetettiin, sitä itsensä ajattelua ja päättelykykyä ja sit niinku öö, millä tavalla haastaa auktoriteetteja oikein. (A2)

Öö päätarkastajana ehkä sitä, et mä vähän haastoin sitä niinku näkemystä siitä, et ei ne, et Velhokoulun hahmot, niinku opettajatkaan, et ei ne ollu kaikki oikeessa, et heidän mielipiteensä ei ollut ainoa juttu, vaan sillee, et siellä oli takana se byrokraattinen taikaministeriö ja sitten, että toi niinku sen aspektin siihen maailmaan myöskin. Et tätä enemmän niinku ne vanhemmat pelaajat selvästi niinku otti siitä enemmän sit koppia --- (A3)

Sekä suunnittelijat että avustajat nostivat haastatteluissaan esiin useita samoja taitoja, joita larppien koettiin opettavan. Keskeisinä taitoina Velhokoulussa nähtiin niin mieliku-

vituksen kehittyminen, toisen asemaan asettuminen, itsensä voittaminen, kriittinen ajattelu kuin ryhmässä toimimisen taidotkin. Lisäksi Velhokoulun nähtiin opettavan myös erilaisia ainesisältöjä ja niin sanottuja kovia taitoja.

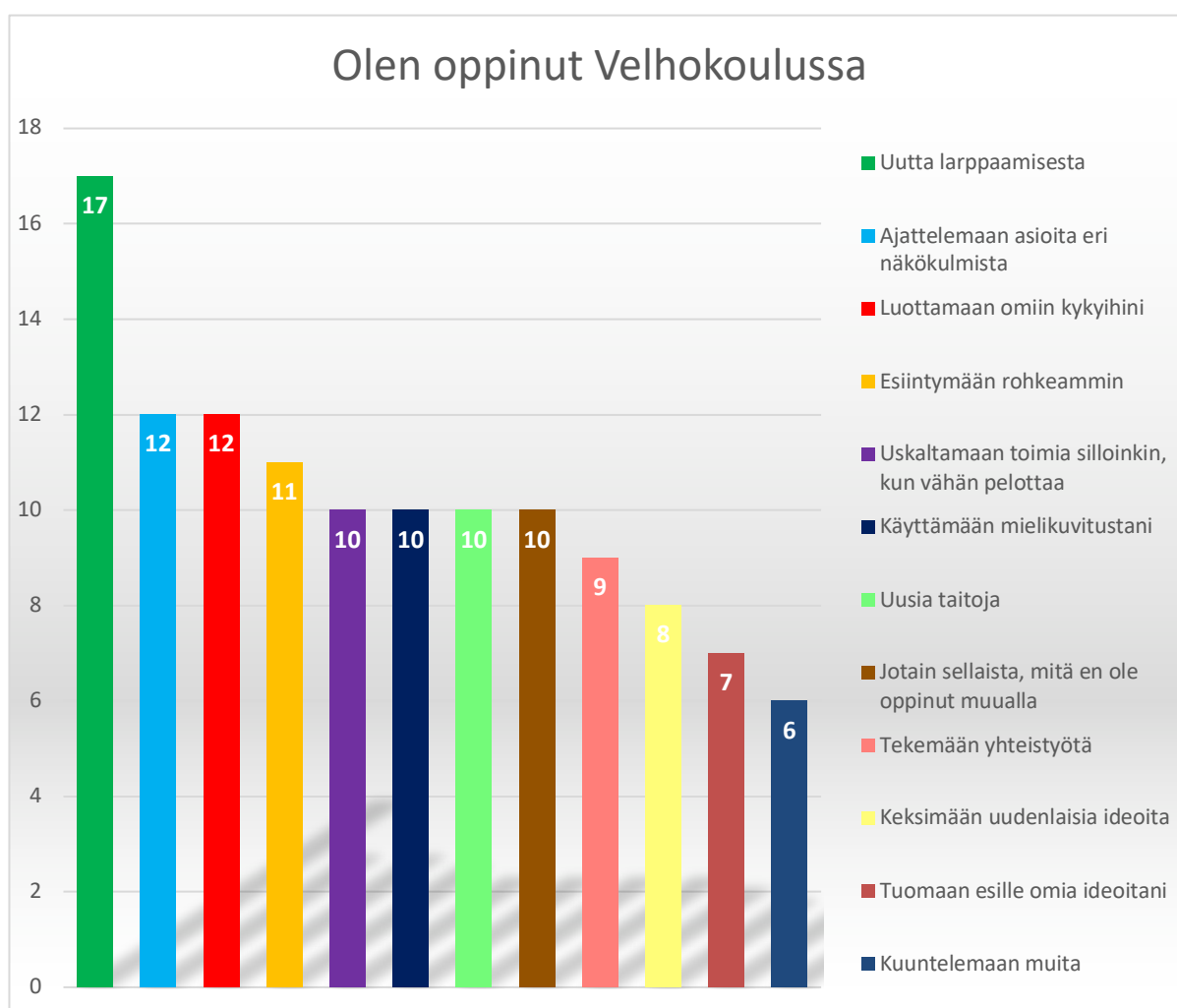
Avustajat edistivät näiden taitojen oppimista niin oman esimerkkinsä ja mallinsa kuin monenlaisten mahdollisuuksien tarjoamisen kautta. Aktiivinen kannustaminen ja vahvistus pelaajien toiminnasta olivat myös keskeisessä roolissa, jonka lisäksi taitoja opetettiin myös tarinaan sitoen ja uusia merkityksiä hyödyntäen. Kuten psykologia perustarpeita ja niiden tukemista tarkasteltaessa todettiin, on avustajilla myös taitojen oppimisen kohdalla merkittävä vaikutus koko toiminnan mahdollistajana ja ohjaajana suunnittelijoiden rinnalla. Velhokoulussa opittavat keskeiset taidot ja keinot niiden tukemiseen on koottu kuvioon 8.



Kuvio 8. Opittavat taidot ja niiden tukeminen Velhokoulussa

7.2.2 Kokemus opituista taidoista

Suunnittelijoiden vision ja avustajien toteutuksen lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin pelaajien kokemusta opituista taidoista. Joidenkin taitojen kohdalla pelaajat olivat hyvinkin yksimielisiä, mutta monien taitojen kohdalla tulokset herättävät myös kysymyksiä. Alla olevassa kuviossa 9 on esitetty kyselyssä käytetyt vastausvaihtoehdot sekä niiden esiintyvyydet aineistossa.



Kuvio 9. Pelaajien kokemukset Velhokoulussa opituista taidoista

Lähes kaikki vastaajat kokivat oppineensa Velhokoulussa uutta larppaamisesta. Koska useimmat pelaajista tulevat Velhokouluun ilman aiempaa kokemusta larppaamisesta, on luontevaa, että pelaajat kokevat oppineensa uutta aiheen parissa. Larppaamisen peruste-

den oppiminen on myös yksi olennaisista Velhokoulun tavoitteista, joten on koko konseptin kannalta rohkaiseva tulos, että osallistujat ovat kokeneet oppineensa pelistä ja pelaamisesta jotain uutta.

Larppaamistaitojen lisäksi vastauksissa korostui se, että kohtuullisen moni pelaaja koki oppineensa ajattelemaan eri näkökulmista ja luottamaan omiin kykyihinsä. Omiin kykyihinsä luottamiseen liittyvät vahvasti myös rohkeampi esiintyminen ja sen taustalla vaikuttavat taidot. Sekä Velhokoulun juonelliset käänteet että larpin olemus itsessään viritävät pelaajia asettumaan toisen henkilön asemaan ja ajattelemaan asioita eri näkökulmista. Omiin kykyihin luottaminen korostuu taas itsensä ylittämisen kokemusten kautta, joka puolestaan voi kasvattaa itseluottamusta sekä vaikuttaa positiivisesti esiintymiseen. Larppaaminen voidaankin nähdä matalan kynnyksen esiintymisenä siksi, että toiminnalla ei ole yleisöä, vaan kaikki pelaajat ovat samassa tilanteessa kokemassa peliä.

Reilu puolet vastaajista koki oppineensa omiin kykyihin luottamiseen liittyen uskallusta, vaikka pelottaa, mielikuvituksen käyttämistä sekä uusia taitoja. Lisäksi pelaajat kokivat oppineensa jotain, mitä eivät ole oppineet muualla. Näistä uskallus silloinkin, kun pelottaa, tulee vahvasti esiin Velhokoulun rakenteessa esimerkiksi erilaisten taikaolentojen kohtaamisten ja juonellisten käänteiden myötä. Mielikuvitus itsessään on larppaamisen kulmakiviä, joten olisi voinut odottaa, että vielä useampi pelaaja olisi kokenut oppineensa uutta sen käytöstä. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että jo Velhokouluun tullessaan pelaajilla on erilaiset valmiudet monien taitojen, myös mielikuvituksen hyödyntämisen osalta.

Mielenkiintoista on myös se, että useat pelaajat nostivat esiin Velhokoululle uniikit taidot ja aihepiirit. Velhokoulu on siis onnistunut tarjoamaan monille pelaajille jotain sellaista, mitä he eivät ole muualla ennen kokeneet. Hieman vajaa puolet vastaajista koki myös oppineensa keksimään uudenlaisia ideoita. Voisikin ajatella, että Velhokoulun omanlaisensa opetukset ja aihepiirit tarjoavat välineitä pelaajille ajatella myös niin sanotusti ”laatikon ulkopuolelta”.

Puolet pelaajista kokivat oppineensa ryhmätyötaitoja, joskin omien ideoiden esille tuomisen ja muiden kuuntelemisen ei koettu olleen yhtä paljon esillä. Tähän kokemukseen

vaikuttanevat ainakin erilaiset ryhmät sekä ryhmädynamiikat, joissa pelaaja on pelin aikana toiminut. Omien ideoiden esiin tuominen ja kuuntelemisen taidot ovat tietyllä tapaa myös melko abstrakteja taitoja, joiden oppimista erityisesti nuoremmat pelaajat eivät osaa välttämättä samalla tavalla havainnoida. On helpompi vaikkapa ymmärtää, että on oppinut konkreettisesti jotain uutta siitä, kuinka larpataan, kuin taas siitä, että on oppinut pelin aikana toimimaan paremmin ryhmässä. Toisaalta on myös mahdollista, että suunnittelijoiden ja avustajien vastauksista poiketen tämän otoksen pelaajat eivät ole kokeneet tarvinneensa tai harjoitelleensa pelissä niin paljon ryhmätyötaitoja.

Pelaajien vastauksissa tulivat esiin monet samat teemat, jotka olivat keskiössä myös suunnittelijoiden ja avustajien haastatteluissa. Opituissa taidoissa korostuivat Velhokoulun keskeiset teemat, joita olivat larppaamistaitojen lisäksi muun muassa eri näkökulmista ajatteleva sekä itsensä ylittäminen. Useat pelaajat olivat myös kokeneet oppineensa jotain uutta ja erilaista verrattuna muuhun arjen oppimiseen. Suunnittelijoiden ja avustajien haastatteluissa tärkeänä koetut ryhmä- ja yhdessä toimimisen taidot olivat pelaajien vastauksissa puolestaan hieman heikommin edustettuina. Otannan perusteella voisi kuitenkin ajatella, että kaikki esitetyt teemat ovat olleet enemmän tai vähemmän esillä Velhokoulussa, vaikka ne näkyvätkin pelissä eri tavoin eri pelaajien kohdalla. Kaikkia taitoja on joka tapauksessa koettu opittavan ainakin joidenkin pelaajien tasolta, joka on rohkaiseva tulos oppimiselle Velhokoulussa.

8 Luotettavuus

Roolipelitutkimus juontaa juurensa pitkälti alan harrastajien pariin, jotka ovat vähitellen luoneet harrastuksestaan ja vapaa-ajan vietteestään akateemista tutkimusta. (Deterding & Zagal, 2018, s. 9). Myös pohjoismaisen roolipelitutkimuksen tradition keskiössä ovat olleet alan harrastajat ja asiantuntijat sekä heidän kirjoituksensa (Stenros & Harviainen, 2011, s. 62). Deterding ja Zagal (2018, s. 14) nostavatkin yhdeksi roolipelitutkimuksen haasteeksi juuri sen, että tutkimus on tänäkin päivänä pysynyt pitkälti pelaajien ja alan tutkijoiden piirissä. Erilaisista larppiperinteistä johtuen tutkimus on myös ollut toisistaan poikkeavaa ja vaihtelevaa erilaisissa konteksteissa, joka on tehnyt tutkimuksen yhdenmukaistamisesta haastavaa (Deterding & Zagal, 2018, s. 14).

Tähän tutkimukseen tuoretta näkökulmaa tuokin se, että olen itse syventynyt ilmiöön harrastajakulttuurin ulkopuolelta. Näin ollen minulle itselleni ei ole vielä muodostunut mitään tietynlaista kuvaa larppaamiseen tai sen eri ominaisuuksiin liittyen. Toisaalta tämä voidaan nähdä myös luottamusta heikentävänä asiana, sillä perehtyminen roolipelitutkimuksen kulttuuriin ja julkaisuihin oli harrastajapiirin ulkopuolelta hankalampaa. Näin olen voi olla, etten ole päässyt harrastajan tapaan yhtä syvälle roolipelien maailmaan, tai että en ole löytänyt samalla tavalla kaikista sopivimpia lähteitä. Tästä johtuen teoriaan liittyvien lähteiden hankinta ei ollutkaan täysin systemaattista, mikä huonontaa tutkimuksen toistettavuutta. Teoriassa käytetyt lähteet löytyivät parhaiten artikkelien lähdeluetteiloita selaamalla ja osin sattuman kautta, joten tiedonhaku teoriaan liittyen ei toteutunut helposti selitettävästi.

Koska roolipelitutkimus on pitkälti harrastajapiireissä kehittynyttä, eivät kaikki alan tutkimukset täyty aina niin sanotun akateemisuuden kriteereitä. Tähän tutkimukseen on kuitenkin pyritty valitsemaan lähteitä, jotka ovat vertaisarvioituja ja julkaistuja laadun vaatimukset täyttävillä alustoilla. Roolipelitutkimuksen kohdalla on kuitenkin otettava huomioon, että varteen otettavaa ja luotettavaa tutkimusta tehdään myös akateemisten julkaisualustojen ulkopuolella. Esimerkiksi pohjoismaista larppitraditiota edustava Solmu-kohta-konferenssi kerää kokoon pohjoismaiseen roolipeliyhteisöön kuuluvia harrastajia

ja tutkijoita, jonka lisäksi tapahtumasta julkaistaan vuosittain erilaisia artikkeleita sisältävä kokoelma. Myös tässä tutkimuksessa on käytetty joitain roolipelikonferensseissa esiin tuotuja artikkeleita.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kriteereihin peilaten. Laadullisen tutkimuksen validiteettia määrittelee muun muassa se, että kerätyn aineiston sekä tutkijan omaa roolia on myös pysähdytty arvioimaan. Keskeistä on pohtia, onko tutkimuksessa käytetty aineisto kontekstiin sopiva ja oikein käsitteellistetty. Olennaista on avata analyysin eri vaiheet sekä sitä ohjanneet valinnat tarkasti. Samoin tärkeää on tuoda lukijalle esiin se osuus aineistosta, jonka pohjalta merkittäviä tulkintoja on tehty. Tämä mahdollistaa myös lukijalle tutkimuksen luotettavuuden ja tulkintojen paikkaansa pitävyyden arvioimisen. (Ruusuvaari ym., 2010, s. 21-23.) Tässä tutkimuksessa on pyritty avaamaan mahdollisimman tarkasti aineiston valintaa, keräämistä ja analyysiä koskevat työvaiheet. Erityisesti aineiston analyysin kohdalla on avattu tarkemmin sitä, mitä menetelmiä siinä on käytetty ja miten sen kanssa on edetty vaihe kerrallaan. Tämän pohjalta tutkimus on toistettavissa myös toisessa kontekstissa, joskin on otettava huomioon tutkittavan tapauksen ainutlaatuisuus. Eskola ja Suoranta (1998, s. 51) huomauttavat myös, että jotta tutkimus olisi siirrettävissä, on kuvausten tutkimuksen kohteesta ja tutkimuksen keinosta oltava riittävän tiheitä.

Koska larpit ja roolipelit yleensäkin ovat vahvasti kokemuksellisia, nojaa myös niiden tutkimus usein tutkittavien kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa haastatteluiden ja kyselylomakkeen pohjana käytetyt teoriat olivat yleisesti tunnustettuja ja vakiintuneita, jonka lisäksi tutkimuksen keskiössä olleita ilmiöitä lähestyttiin monesta eri näkökulmasta. Tämä luo tutkimukselle akateemisia lähtökohtia ja kaivattua teoriapohjaisuutta roolipelitutkimuksen kentälle. Vankan teoriapohjan lisäksi ilmiötä lähestyttiin useasta eri näkökulmasta eri aineistonkeruun ja analyysin menetelmiä hyödyntäen. Tutkimuksen objektiivisuutta voidaankin pyrkiä parantamaan käyttämällä useita havainnoitsijoita tai useita toisiaan tukevia menetelmiä (Eskola & Suoranta, 1998, 2010, s. 155). Kuten Eskola ja Suoranta (1998, s. 51-52) tuovat ilmi, triangulaatioiden, tässä tapauksessa aineisto- ja menetelmätriangulaatioiden avulla pyritään myös paikkaamaan mahdollisia vain yhden menetelmän mukana tuomia aukkoja. Erilaiset näkökulmat ja monimenetelmäisyys ovatkin tämän tutkimuksen ansioita ja auttavat antamaan tutkittavasta ilmiöstä kattavan

kuvan. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimuksessa keskityttiin kuvaamaan yhtä ilmiötä mahdollisimman tarkasti.

Kyselylomake ja haastattelut eivät kuitenkaan olleet täysin ongelmattomia. Pelaajille tarkoitettu kyselylomake oli tarkoituksena lähettää heti Velhokoulussa pelaamisen jälkeen, mutta vallitsevan koronapandemian vuoksi larppeja ei tuolloin järjestetty. Tästä johtuen kysely oli ajallisesti kaukana pelaajan edellisestä larpista, joka saattoi vaikuttaa niin vastausten määrään kuin itse vastauksiin. Kyselylomakkeen vastaajamäärä jäi siis valitettavan vähäiseksi, joka vaikutti myös aineiston analyysiin. Kaikkia haluttuja analyysimenetelmiä ei voitu käyttää, jolloin piti turvautua vaihtoehtoisin analyysin keinoihin. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa se, että kyselylomakkeen tuottaman aineiston kanssa piti turvautua pitkälti tulosten kuvailuun tilastollisen analyysin sijasta.

Mittarin luotettavuutta tarkastellaan usein kahden termin valossa, joita ovat reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti kertoo siitä, kuinka toistettavissa tutkimus on ja validiteetti puolestaan siitä, mitataanko todella haluttua asiaa. (Metsämuuronen, 2011, s. 74.) Kyselylomakkeen kohdalla voidaankin pohtia myös sitä, oliko mittari rakennettu varmasti niin, että vastaajat ymmärsivät ikätasoisesti ja yksiselitteisesti kysytyt väittämät. Kyselylomaketta kehitettiin eteenpäin yhdessä graduohjaajan kanssa sitä useaan kertaan korjaillen, mutta varsinaista testikierrosta lomakkeen kanssa ei tehty.

Haastattelujen kohdalla hyödynnettiin kahta erilaista haastattelurunkoa, jotka oli kohdistettu kahdelle eri kohderyhmälle. Haastattelurungot toimivat pääosin hyvin haastattelujen pohjana ja luotettavuutta parantaakin se, että haastattelut olivat yhdenmukaisia tutkittavien välillä. Haastatteluista saadut aineistot litteroitiin sanatarkasti, joka hyödytti myöhempää analyysivaihetta. Litterointien luotettavuutta heikentää kuitenkin hieman se, että teknisistä syistä johtuen Zoom-sovelluksessa toteutetut haastattelut sisälsivät joitain epäselviä kohtia tai kohtia, joissa haastateltavan ääni ptkäisi kokonaan. Näitä kohtia ei kuitenkaan ollut kovin paljoa, ja haastattelut saatiin litteroitua ylös lähes kokonaan tarkasti.

Haastatteluiden analyysissä käytetty sisällönanalyysi on paljon keskusteltu menetelmä. Ruusuvuori ja kumppanit (2010, s. 14-15) painottavat, että analyysiksi ei riitä pelkkä aineiston luokittelu ja sen järjestäminen eri lokeroihin. Analyysin tarkoituksena on päästä pelkkiä tekstipätkiä syvemmälle ja tuoda esiin se, mitä niiden taustalta jää kertomatta.

(Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Myös Salo (2015, s. 166) kritisoi koko laadullista sisällönanalyysiä siitä näkökulmasta, että menetelmä jää yleensä vain luokittelun ja aineiston uudelleen järjestämisen tasolle. Tämä näkökulma on pyritty ottamaan tutkimuksessa huomioon, ja analyysin ja tulkinnan vaiheet on avattu lukijan arvioitavaksi.

Haastavaa sisällönanalyysin, ja tutkimuksen ylipäänsä kannalta on myös sitaattien määrän valinta. Toisaalta lukijan on saatava sitaattien kautta tarpeeksi näyttöä siitä, onko tutkimuksessa tehty oikeanlaisia tulkintoja, mutta toisaalta sitaatteja ei saa myöskään olla niin paljon, että tutkijan oma ääni hukkuu ja syvempi pohdinta ja kytkökset teoriaan puuttuvat. (Eskola & Suoranta 1998, s. 130.) Tässä tutkimuksessa sitaatteja on käytetty melko paljon, ja ne ovat myös osin pitkiä. Tutkimuksen kontekstissa sitaattien runsaus on kuitenkin perusteltua larppien kokemuksellisesta luonteesta johtuen. Ilmiötä on hankala ymmärtää ilman, että itse osallistuu peliin, mitä on pyritty tässä paikkaamaan tarkemmalla kuvailulla itse toiminnasta.

Tutkimusta ja sen tuloksia tarkasteltaessa tulee myös muistaa, että Velhokoulu kuvaa vain yhtä larppia laajan roolipelien kirjon keskellä. Näin ollen sen pohjalta ei voida tehdä suuria yleistyksiä niin roolipelejä yleisesti kuin jotain toistakaan kontekstia koskien. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli peilata saatuja tuloksia myös koulutukseen nähden, tulee ottaa huomioon, että Velhokoulu on ensisijaisesti viihteellinen konsepti, eivätkä tulokset ole tällöin välttämättä yleistettävissä koulutuksen kontekstiin. Toisaalta voidaan myös pohtia, missä määrin laadullisen tutkimuksen, ja erityisesti tapaustutkimuksen tuloksia on tarpeellista voida yleistää.

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 43) mukaan tutkimuksella on eettisestä näkökulmasta kaksi erityisen olennaista näkökulmaa, joita ovat luottamuksellisuus sekä anonymiteetti. Koko tämän tutkimuksen ajan pidettiin huolta siitä, että tutkimus toteutuu näitä eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkittavia informoitiin haastattelujen ja kyselylomakkeen karkeista sisällöistä ennen osallistumista, jonka lisäksi heille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ylipäänsä. Tutkimuksessa painotettiin myös osallistujien anonymiteettia sekä kerrottiin tutkittaville siitä, kuinka kerättäviä tietoja käytetään ja mihin tarkoituksiin. Osallistuminen tutkimukseen oli kaikille vapaaehtoista ja pelaajien kohdalla painotettiin myös sitä, että osallistuminen tai osallistumattomuus eivät vaikuta pelaamiseen Velho-

koulussa millään tavalla. On kuitenkin otettava huomioon, että koska Velhokoulu on sinänsä uniikki ja tunnistettava konteksti, voi olla, että anonymiteetti ei kaikkien kohdalla täyty. Tutkimuksessa on kuitenkin noudatettu hyviä tieteellisiä tapoja, eikä ainakaan tarkoituksella tuotu ketään esiin tunnistettavassa valossa.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella motivaatiota ja oppimista Velhokoulularpeissa kolmesta näkökulmasta, joita olivat suunnittelijoiden visio, avustajien toteutus ja pelaajien kokemus. Suomalaisten lasten ja nuorten heikko motivaatio koulua kohtaan on valtakunnallisella tasolla tärkeä ja keskusteltu aihe, jonka myötä erilaiset keinot motivaation tukemiseksi ovat perusteltu tutkimuksen kohde. Tutkimuksen toisena keskiönä oleva peleissä oppiminen on puolestaan yksi mahdollisista motivoimisen keinoista, joka linkittyy osin myös opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin ja yhteiskunnalliseen murrokseen ylipäänsä. Tutkimuksessa onkin pyritty paitsi tuomaan esiin niitä keinoja, joiden avulla Velhokoulussa on onnistuttu opettamaan ja motivoimaan pelaajia, myös peilaamaan tuloksia siihen, kuinka näitä tuloksia voitaisiin hyödyntää myös koulumaailman kontekstissa. Tavoitteena oli tämän lisäksi vastata myös haasteeseen siitä, että roolipelitutkimus rajautuu usein harrastajien ja harrastajista tutkijoiksi tulleiden henkilöiden piiriin eikä aina nojaa tarpeeksi tieteelliseen tietoon tai teorioihin (Deterding & Zagal, 2018, s. 14). Tutkimus tuokin kentälle näkökulman roolipeliharrastajien ulkopuolelta ja nojaa taustaltaan tunnettuihin ja tunnustettuihin teorioihin, kuten itsemääräämisteoriana.

Tutkimuksen valossa voidaan esittää useita keinoja, joilla Velhokoulu onnistuu tukemaan pelaajan motivaatiota niin omaehtoisuuden, kyvykkyyden kuin yhteenkuuluvuudenkin tarpeiden näkökulmasta. Omaehtoisuuden kohdalla haastatteluiden keskiöön nousivat pelaajan mahdollisuudet vaikuttaa omaan hahmoonsa ja peliinsä sekä pelin ja sen tapahtumien kokeminen merkitykselliseksi. Avustajien toimesta näitä näkökulmia tuettiin muun muassa mahdollistamalla erilainen toiminta pelissä, hyväksymällä erilaiset roolit ja tuemalla sekä osallistamalla pelaajia pelimaailmaan. Pelaajien vastauksissa korostui myös kokemus siitä, että pelissä on saanut vaikuttaa omaan toimintaansa ja aktiivisuuden tasoonsa, ja että peli ja sen tapahtumat on koettu merkityksellisiksi. Näin ollen omaehtoisuutta koskeva visio vaikutti toteutuneen pääasiallisesti hyvin aina suunnittelijoilta pelaajille asti.

Kyvykkyyden kohdalla tärkeinä arvoina suunnittelijoiden näkökulmasta nähtiin erityisesti sopiva taso kaikille pelaajille, tasapuolisuus sekä peliin rakennetut roolit ja aikuisten

tuki. Kyvykkyyttä tuettiin puolestaan niin erilaisten pelin raamien, kuten yhteisten sääntöjen ja tuntisuunnittelun myötä, kuin myös avustajien oman roolityön mukauttamisen sekä yksilöllisen huomioimisen keinoin. Pelissä otettiin huomioon sekä pelaajien ikä että aiempi kokemus larpeista ja pyrittiin luomaan kaikille mahdollisuuksia itsensä ylittämiseen ja rohkeaan kokeiluun. Lisäksi pelaajien käytöstä vahvistettiin positiivisella palautteella. Myös pelaajat itse kokivat saaneensa riittävästi tukea, ohjeita ja apua niin hahmossa toimimiseen kuin peliin ylipäänsä. Muun muassa kehujen saaminen pelissä aiheutti kuitenkin jonkin verran hajontaa vastaajien kesken, joskaan merkittäviä eroja eri ryhmien välillä ei tässäkään yhteydessä löytynyt. Vaikka pelaajien vastaukset olivat valtaosin yksimielisen positiivisia, oli joukossa joitain epävarmempiakin väittämiä, mikä voi kieliä siitä, ettei kyvykkyyden tukeminen pelissä ole itsestäänselvyys tai helppo tehtävä.

Yhteenkuuluvuuden tukemisen kulmakivinä koettiin puolestaan olevan hyvä ja turvallinen ilmapiiri, tasapuolisuus sekä mahdollisuudet sosiaaliselle kanssakäymiselle. Esimerkiksi yhteistyön tukeminen pelissä rakentui pitkälti näiden teemojen varaan ja toiminnan edellytyksenä toimivatkin turvalliset aikuiset ja varta vasten rakennetut roolit pelissä. Yhteenkuuluvuutta tuettiin avustajien toimesta myös muun muassa tunnelman ja yhteisöllisyyden luomisen ja säätelyn, aktiivisen kannustamisen, oman mallin ja kiusaamiseen puuttumisen kautta. Avustajat pyrkivät luomaan pelissä sopivat edellytykset yhteistyölle ja sanoittamaan auki sitä, mitä esimerkiksi yhteistyöllä ja auttamisella tarkoitetaan. Pelaajat kokivat, että Velhokoulussa on ollut pääosin hyvä ja turvallinen tunnelma ja ilmapiiri ja että tukea on tarvittaessa saanut niin aikuisilta kuin vertaisilta pelaajilta. Myös yhteenkuuluvuuden osalta osa väittämistä sisälsi hieman enemmän hajontaa, mutta vastauksissa kuitenkin korostui ajatus siitä, että Velhokoulussa on onnistuttu tukemaan kulttuuria, jossa kaikki auttavat toisiaan. Ryhmien välisiä eroja taustatietojen valossa tarkasteltaessa ei myöskään löytynyt kuin yksittäisiä eroja, mikä kielii siitä, että kokemus Velhokoulusta on ollut pelaajilla pääosin samanlainen.

Tulokset ovat monilta osin linjassa aiemman pelien motivoimista koskevan tutkimuksen kanssa. Myös Ryan ja Deci (2017) korostavat videopelien kohdalla merkityksellisiä vaikutusmahdollisuuksia omaehtoisuuden näkökulmasta, optimaalista tasoa ja palautetta kyvykkyyden näkökulmasta sekä yhteistyön ja yhdessä toimimisen tärkeyttä yhteenkuuluvuuden taustalla. Tämä voikin antaa viitteitä siitä, että toimintamekanismit pelien taust-

talla ovat usein enemmän tai vähemmän samanlaisia, vaikka muodot poikkeavatkin toisistaan paljon. Tulokset kielivät toisaalta myös siitä, että psykologisten perustarpeiden tukeminen on kokonaisuus, jossa ulottuvuudet risteävät moneen suuntaan, ja jossa tarpeet vaikuttavat toinen toisiinsa. Eri perustarpeiden tukemisen taustalla voidaan nähdä myös tiettyjä yhteisiä näkökulmia, jotka vaikuttavat kaikkien näiden kohdalla. Vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa pelin juoni ja rakenne suunnittelijoiden näkökulmasta sekä oma kyvykkyys, resurssit ja ilmapiiri avustajien näkökulmasta.

Vaikka tulokset motivaation tukemisen suhteen ovat ilmeisen positiivisia, on kuitenkin muistettava, että motivaatiota on tutkittu tässä tutkimuksessa tietystä rajatusta näkökulmasta käsin. Vaikka itsemääräämisteoria on paljon käytetty ja tunnustettu teoria, voidaan pohtia, että olisiko saatu erilaisia tuloksia, mikäli motivaatiota olisi lähestytty jonkun toisen motivaatioteorian näkökulmasta. Tutkimus edustaa myös tapaustutkimukselle tyypillisesti vain pientä osaa larpeista, vaikka antaakin suuntaviivoja sen suhteen, kuinka larpeja voitaisiin käyttää motivaation tukena erityisesti lapsilla.

Myös oppimisen osalta tuloksissa nousi esiin useita taitoja, joita Velhokoulun koettiin opettavan. Keskeisinä taitoina sekä suunnittelijoiden että avustajien näkökulmasta nähtiin esimerkiksi mielikuvituksen ja draamataitojen kehittyminen, toisen asemaan asettuminen, yhteistyötaidot sekä kriittinen ajattelu ja kyseenalaistaminen. Pelimaailman nähtiin myös tarjoavan monia sellaisia kokemuksia, joita ei voi saada muualta, jonka lisäksi sen nähtiin luovan alustan kokeilla ja epäonnistua turvallisesti. Pelimaailman kokemuksilla nähtiin olevan parhaimmillaan siirtovaikutuksia myös todelliseen elämään. Avustajat puolestaan tukivat taitojen opettamista niin ilmapiirin luomisen, omien mallien ja konkreettisten esimerkkien, aktiivisen kannustamisen kuin tarinallisuuden ja erilaisten mielipiteiden tarjoamisen kautta. Keskiössä oli tukea pelaajan peliä hänelle parhaalla tavalla, mutta toisaalta haastaa ajattelua ja tuoda erilaisia näkökulmia. Pelaajien kokeman oppimisen kohdalla korostuivat taas luonnollisesti erityisesti opitut taidot larppaamiseen itseensä liittyen. Useat pelaajat olivat kuitenkin myös kokeneet oppineensa asioiden katso- mista eri näkökulmista, omiin kykyihin luottamista sekä rohkeutta esiintymiseen ja muihin jännittäviin tilanteisiin liittyen. Pelaajat kokivat myös oppineensa käyttämään mielikuvitustaan paremmin ja jopa sellaisia uusia taitoja, joita he eivät ole oppineet missään muualla. Yhteistyötaidot jäivät vastauksissa puolestaan vähemmän edustetuiksi. Ainakin osan taidoista kohdalla voidaan kuitenkin pohtia sitä, kuinka helposti ymmärrettävissä

niiden oppiminen on. Jotkin taidoista ovat selkeitä huomata, mutta toiset voivat olla erityisesti nuorimmille pelaajille hankalia itse havainnoida.

Kaiken kaikkiaan oppimisen kohdalla nousee esiin monia taitoja, jotka ovat linjassa aieman tutkimuksen kanssa ja osin verrattavissa myös opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin. Aiempiin aihetta koskeviin tutkimuksiin verraten myös Hammer ja kumppanit (2018) tuovat roolipelin opettamina taitoina esiin toisen näkökulmaan asettumisen, uniikit pelimaailman kokemukset, rohkean ja turvallisen kokeilun, eettisen ajattelun sekä sosiaaliset taidot ja erilaisten roolien kokeilun. Stenros ja Montola (2010) tuovat puolestaan esiin larpeissa tutkiskelun myötä tapahtuvat oivallukset, jotka voivat vaikuttaa myös todelliseen elämään. Opetussuunnitelman kanssa linjassa ovat puolestaan aktiivinen tiedon hankkiminen ja arvioiminen, yhteisen tarinan luominen, erilaiset draamataidot ja toisen asemaan eläytyminen, yhteistyö ja päätösten tekeminen erilaisten ihmisten kanssa sekä osallisuus ja vaikuttamisen kokemukset larpeissa. Monet larpin olemuksesta kumpuavat ominaisuudet ovat siis sellaisia, joiden voidaan nähdä luonnostaan sopivan myös koulu- maailmaan ja opetukseen. Toisaalta myös osalla Velhokoulun konseptin ilmentämistä taidoista, kuten kriittisellä ajattelulla ja kyseenalaistamisella, voidaan nähdä olevan hyvät mahdollisuudet vaikuttaa opetussuunnitelman mukaisiin oppimisen laaja-alaisiin tavoitteisiin.

Koska Velhokoulu on ensisijaisesti viihteellinen konsepti, ei siitä voida kuitenkaan vetää suoria johtopäätöksiä koulumaailman ja siellä oppimisen kannalta. Larppaamisen hyödyntämisestä osana koulutusta on kuitenkin olemassa jo esimerkkejä. Hyltoftin (2008, s. 20) mukaan oppilaiden keskittyminen ja osallistuminen roolipeleihin pohjautuvilla oppitunneilla on ollut suurempaa silloinkin, kun roolipelin ominaisuudet eivät ole olleet tunnilla pääosassa. Narratiivien avulla saavutetun motivaation on nähty kantavan myös muille ”perinteisimmimmille” oppitunneille. Vaikka Østerskov Efterskolen malli itsessään ei ole täydellinen, se herättää ajattelemaan ja haastaa perinteisiä ajatuksia siitä, kuinka opetusta tulisi ja voitaisiin toteuttaa. (Hyltoft, 2008, s. 20-24.)

Tutkimus antaakin sinänsä lupaavia tuloksia sen suhteen, että pelien ja erityisesti larppien käytöllä voisi olla Østerskov Efterskolen tapaan paikkansa opetuksessa ja mahdollisuuksia vaikuttaa positiivisesti niin motivaatioon kuin oppimiseen. Kuitenkin myös Velho-

koulun kohdalla tuotiin ilmi Bowmanin (2014) tapaan se, että larpit vaativat tarkkaa suunnittelua ja mahdollisesti omaa aiempaa kokemusta, jotta ne voidaan toteuttaa kunnolla. Tärkeää on myös huomioida erilaiset lähtökohdat koulutuksen kohdalla, missä esimerkiksi jälkipuinnin merkitys olisi huomattavasti suurempi verrattuna viihdelarppiin. Oppiminen tapahtuukin käytännössä vasta jälkipuinnin kohdalla. Nyt Velhokoulussa oppimista tapahtuu, jos on tapahtuakseen, mutta se ei ole sen ensisijainen tarkoitus tai tavoite.

Velhokoululla tai muilla vastaavanlaisilla konsepteilla voitaisiin siis tämän tutkimuksen perusteella auttaa tukemaan motivaation taustalla vaikuttavia psykologisia perustarpeita ja opettaa erilaisia niin elämän kuin koulutuksenkin tavoitteiden kannalta olennaisia taitoja. Tulevaisuudessa aihetta koskevassa tutkimuksessa olisi kuitenkin tärkeää saada lisää empiiristä näyttöä larppien vaikutuksista motivaatioon ja oppimiseen. Näyttöä aikuisten pelaajien larpeista on jo enemmän, mutta lasten larpeista tutkimusta on tehty kaiken kaikkiaan vähänlaisesti. Olennaista olisi tutkia motivaatiota ja oppimista larpeissa eri konteksteissa, jolloin ”normaalin” pelitilanteen lisäksi voitaisiin saada mielenkiintoisia tuloksia esimerkiksi koulumaailman interventioihin liittyen. Näin saataisiin tietoa siitä, kuinka hyvin tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset pätevät siirrettäessä toisenlaiseen kontekstiin. Mielenkiintoista ja tärkeää olisi myös tutkia sitä, mitä tämän tyyppisen kokonaisuuden vetäminen vaatii opettajalta. Jos larpin vetäminen vaatii opettajalta valtavasti työtä, niin koetaanko sen hyöty silloin riittäväksi?

Tulevan tutkimuksen näkökulmasta hedelmällistä olisi myös saada dataa suuremmalta vastaajamäärältä. Tässä tutkimuksessa pelaajien kokemuksista saatiin vastauksia vain 18 pelaajalta, joka ei kuitenkaan kata kovin suurta osaa Velhokoulussa pelanneista. Otoksoon lisäämisen myötä myös eri taustatekijöiden mahdollisia vaikutuksia voitaisiin kartoittaa vielä laajemmin ja tutkia, millä tavoin esimerkiksi ikä, sukupuoli, pelikokemus tai osallistumiseseura vaikuttaa kokemukseen larpista.

Tämä tutkimus tuo roolipelitutkimuksen ja toisaalta kasvatustieteen kentälle empiiristä näyttöä siitä, miten motivaatio ja oppiminen toteutuvat Velhokoulu-larpeissa ja antaa viitteitä siitä, miten ne toteutuvat larpeissa ja lasten larpeissa ylipäänsä. Uskon, että tutkimus tuo kentälle raikkaan näkökulman harrastajapiirien ulkopuolelta ja nimenomaan kasva-

tustieteellisistä lähtökohdista käsin. Tutkimus toimii toivottavasti innoittajana myös tuleville yrityksille syventyä aiheen pariin, sillä monenlaista potentiaalia Velhokoulun kaltaisilla konsepteilla näyttää tämän tutkimuksen valossa olevan.

Lähteet

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa Griffin, P., McGaw, B. & Care E. (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17-61). Dordrecht ym.: Springer. Luettu 28.3.2021. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Bowman, S. L. (2014). Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review. Teoksessa Bowman, S.L. (toim.), *The Wyrd Con Companion Book 2014* (s. 112-128). California: Wyrd Con. Luettu 10.12.2020. https://www.academia.edu/39536076/Educational_Live_Action_Role_playing_Games_A_Secondary_Literature_Review
- Bowman, S.L. & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing* 5, 4-25. Luettu 10.12.2020. <https://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2021/02/IJRP-is-sue-5-version-2.pdf>
- Bowman, S.L. (2018). Immersion and Shared Imagination in Role-Playing Games. Teoksessa Zagal, J.P. & Deterding, S. (toim.), *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (s. 379-391). New York. Routledge. Luettu 14.2.2021. <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-A-Transmedia-Approach/Deterding-Zagal/p/book/9780815369202>
- Brom, C., Dobrovolný, V., Děchtěrenko, F., Stárková, T. & Bromová, E. (2019). It's Better to Enjoy Learning than Playing: Motivational Effects of an Educational Live Action Role-playing Game. *Frontline Learning Research* 7(3), 64-90. Luettu 14.2.2021. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i3.459>
- Callois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Englanninkielinen käännös Barash, M. Urbana & Chicago: University of Illinois Press. (Alkuperäinen teos julkaistu 1958.)
- Deterding, S. & Zagal, J.P. (2018). The Many Faces of Role-Playing Game Studies. Teoksessa Zagal, J.P. & Deterding, S. (toim.), *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (s. 1-14). New York. Routledge. Luettu 14.2.2021. <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-A-Transmedia-Approach/Deterding-Zagal/p/book/9780815369202>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek: Conference on Envisioning Future Media Environments*, Tampere, 9–15. Luettu 14.2.2021. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, Sebastian. (2011). Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model. *Proceedings of the CHI '11: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Vancouver. Luettu 14.2.2021. <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/1978942#heading33>

- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11*, Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Luettu 12.3.2021. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/153032>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J., Laajalahti, A., Valli, R., & Herkama, S. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (e-kirja) (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 1.4.2021. <https://www.elibrary.com/book/9789524518758>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (e-kirja). Tampere: Vastapaino. Luettu 1.4.2021. <https://www.ellibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Green, M.C. & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology* 79(5), 701-721. Luettu 13.2.2021. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.79.5.701>
- Halinen, I & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Teoksessa Cantell, H. (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 12-21). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 11.3.2021. <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-743-0>
- Hammer, J., To, A. Schrier, K., Bowman, S. & Kaufman, G. (2018). Learning and Role-Playing Games. Teoksessa Zagal, J.P. & Deterding, S. (toim.), *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (s. 283-296). New York. Routledge. Luettu 13.2.2021. <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-A-Transmedia-Approach/Deterding-Zagal/p/book/9780815369202>
- Harder, S (2007). Confessions of a Schoolteacher: Experiences with Role-playing in Education. Teoksessa Donnis, J., Gade, M. & Thorup L. (toim.), *Lifelike* (s. 228-235). Kööpenhamina: Projektgruppen KP07. Luettu 9.12.2020. <https://nordiclarp.org/w/images/a/af/2007-Lifelike.pdf>
- Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöön. Teoksessa Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (s. 153-165). Tampere: Vastapaino. Luettu 21.11.2020. <https://www.ellibrary.com/book/978-951-768-441-5>
- Harviainen, T.J., Bienia, R., Brind, S., Hitchens, M., Kot, Y.I., MacCallum-Stewart, E., Simkins, D., Stenros, J. & Sturrock, I. (2018). Live Action Role-Playing Games. Teoksessa Zagal, J.P. & Deterding, S. (toim.), *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (s. 87-104). New York. Routledge. Luettu 13.2.2021. <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-A-Transmedia-Approach/Deterding-Zagal/p/book/9780815369202>
- Henriksen, T.D. (2004). On the Transmutation of Educational Role-play: A Critical Reframing to the Role-play in Order to Meet the Educational Demands. Teoksessa

- Montola, M. & Stenros, J. (toim.), *Beyond Role and Play: tools, toys, and theory for harnessing the imagination* (s. 107-130). Helsinki: Ropecon ry. Luettu 10.12.2020. <https://nordiclarp.org/w/images/8/84/2004-Beyond.Role.and.Play.pdf>
- Howes, E. & Cruz, B.C. (2009). Role-playing in Science Education: An Effective Strategy for Developing Multiple Perspectives. *Journal of Elementary Science Education* 21(3), 33-46. Luettu 11.12.2020. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03174721>
- Huizinga, J. (1984). *Leikkivä ihminen: Yritys kulttuurin leikkiaineuksen määrittämiseksi* (3. painos). Suomenkielinen käännös Salomaa, S. Porvoo: WSOY. (Alkuperäinen teos julkaistu 1938)
- Hyltoft, M. (2008). The Role-Players' School: Østerskov Efterskole. Teoksessa Montola M. & Stenros J. (toim.), *Playground Worlds: Creating and Evaluating Experiences of Role-Playing Games* (s. 12-24). Helsinki: Ropecon ry. Luettu 10.4.2021. <https://nordiclarp.org/w/images/c/c3/2008-Playground.Words.pdf>
- Juul, J. (2005). *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press. Luettu 20.2.2021. <https://mitpress.mit.edu/books/half-real>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (e-kirja) (s. 128-136). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 10.2.2021. <https://www.ellibrary.com/fi/book/978-952-451-874-1>
- Lillard, A., Pinkham, A. & Smith, E.D, (2010). Pretend Play and Cognitive Development. Teoksessa *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (s. 285–311). Oxford: Wiley-Blackwell. Luettu 4.3.2021. <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=555065>
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. (2017). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (e-kirja) (s. 80-91). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 23.11.2020. <https://www.ellibrary.com/book/978-952-451-796-6>
- McGonigal, J. (2010). TED2010: *Gaming can make a better world*. Luettu 9.12.2020. https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/transcript
- McGonigal, J. (2014). I'm Not Playful, I'm Gameful. Teoksessa Walz, S.P. & Deterding, S. (toim.), *The Gameful World* (s. 653-657). Cambridge & London: The MIT Press. Luettu 23.11.2020. <https://mitpress.mit.edu/books/gameful-world>

- Mertala, P. & Salomaa, S. (2019). Tietoista pelikasvatusta. Teoksessa Tossavainen T., Harvola, A., Sohn, V., Marjomaa, H., Meriläinen, M., Tuominen, P., Korhonen, H. & Göös, P. (toim.), *Pelikasvattajan käsikirja 2* (e-kirja) (s. 15-29). Helsinki: AM Digipaino / AM Print Oy. Luettu 20.11.2020. <https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajan-kasikirja2.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (e-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp. Luettu 8.4.2021. https://helsinki.primo.exlibrisgroup.com/permalink/358UOH_INST/1b30nf2/alma9923738093506253
- Mochocki, M. (2013). Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge. *International Journal of Role-Playing* 4, 55-75. Luettu 10.12.2020. <https://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2018/11/IJRP-issue-4.pdf>
- Montola, M. (2008): The Invisible Rules of Role-Playing: A Structural Framework of Role-Playing Process. *International Journal of Role-Playing* 1, 22-36. Luettu 13.2.2021. <https://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2008/12/ijrpissuel1.pdf>
- Montola, M. (2009): Games and Pervasive Games. Teoksessa Montola, M., Stenros, J. & Waern, A. (toim.), *Pervasive Games: Theory and Design* (s. 7-22). Burlington: Morgan Kaufmann Publishers (Elsevier). Luettu 21.3.2021. <https://www.routledge.com/Pervasive-Games-Theory-and-Design/Montola-Stenros-Waern/p/book/9780123748539>
- Montola, M. (2012): *On the Edge of the Magic Circle. Understanding Role-Playing and Pervasive Games*. Tampere: Tampere University Press. Luettu 10.12.2020. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66937>
- Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (e-kirja) (3., täysin uudistettu painos.) (s. 5-12). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 18.11.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-796-6>
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 01.04.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K. & Baines, E. (2004). A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games in Primary School: Implications for Adjustment to School and Social Adjustment in the USA and the UK. *Social Development*, 13(1), 107-123. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Luettu 3.12.2020. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00259.x>
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. painos). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

- Plass, J.L., Homer, B.D. & Kinzer, C.K (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. Philadelphia: Routledge. Luettu 5.4.2021. <https://www.tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Pölönen, P. (2020). *Tulevaisuuden lukujärjestys*. Helsinki: Otava.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (2010). *Haastattelun analyysi* (e-kirja). Tampere: Vastapaino. Luettu 30.3.2021. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being. Teoksessa Wentzel, K. & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 171-196). New York: Routledge. Luettu 23.11.2020. <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=446725>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Sailer, M., Ulrich Hense, J., Mayr, S. & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior* 69, 371-380. Luettu 10.4.2021. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321630855X?via%3Dihub>
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play - Game Design Fundamentals*. London: The MIT Press Cambridge. Luettu 5.4.2021. <https://mit-press.mit.edu/books/rules-play>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (e-kirja) (s. 166-190). Tampere: Tampereen yliopistopaino. Luettu 29.3.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>
- Simkins, D.W. & Steinkuehler, C. (2008). Critical Ethical Reasoning and Role-Play. *Games and Culture* 3(3-4), 333–355. Luettu 29.3.2021. <https://doi.org/10.1177/1555412008317313>
- Soanjärvi, N. & Harviainen, J.T. (2019). Pelaamalla oppiminen ja pelien opetuskäyttö. Teoksessa Tossavainen T., Harvola, A., Sohn, V., Marjomaa, H., Meriläinen, M., Tuominen, P., Korhonen, H. & Göös, P. (toim.), *Pelikasvattajan käsikirja 2* (s. 15-29). Helsinki: AM Digipaino / AM Print Oy. Luettu 29.3.2021. <https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf>
- Stenros, J. & Harviainen, T. J. (2011). Katsaus pohjoismaiseen roolipelitutkimukseen. Teoksessa Suominen, J., Koskimaa, R., Mäyrä, F., Sotamaa, O. & Turtiainen, R.

- (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2011* (s. 62-72). Suomen Pelitutkimuksen seura. Luettu 9.12.2020. <https://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2011/ptvk2011-07.pdf>
- Stenros, J. (2010). Nordic larp: Theatre, art and game. Teoksessa Stenros, J. & Montola M. (toim.), *Nordic larp* (s. 300–315). Stockholm: Fëa Livia. Luettu 12.3.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stenros, J. & Montola, M. (2010). The Paradox of Nordic Larp Culture. Teoksessa Stenros J. & Montola, M. (toim.), *Nordic larp* (s. 15–29). Stockholm: Fëa Livia. Luettu 12.3.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stets, J. & Serpe, R. (2013). Identity Theory. Teoksessa DeLamater, J.D & Ward, A. (toim.), *Handbook of social psychology* (s. 31-60). New York: Springer. Luettu 21.3.2021. <https://link-springer-com.libproxy.helsinki.fi/book/10.1007%2F978-94-007-6772-0>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston ja käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (e-kirja) (2. uudistettu painos). Turku: Turun yliopisto. Luettu 4.4.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikku-noita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittellevalle tutkijalle* (e-kirja, 5., uudistettu painos) (s. 81-98). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 4.4.2021. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (e-kirja) (s. 42-51). Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu 21.11.2020. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-796-6>
- Välijärvi, J. & Karjalainen, T. (2017). *PISA-tutkimus: Suomalaisnuoret tyytyväisiä elämänsä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 1.4.2021. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2017/04/tiedote-2017-04-19-12-28-54-913449>
- Wadsworth, B. (1984). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (3. painos). Boston: Pearson/A ja B.
- Zagal, J.P. & Deterding, S. (2018). Definitions of "Role-Playing Games". Teoksessa Zagal, J.P. & Deterding, S. (toim.), *Role-playing Game Studies: Transmedia Foundations* (s. 19-48). New York. Routledge. Luettu 12.3.2021. <https://www.routledge.com/Role-Playing-Game-Studies-A-Transmedia-Approach/Deterding-Zagal/p/book/9780815369202>

Liitteet

LIITE 1: Suunnittelijoiden haastattelurunko

LIITE 2: Avustajien haastattelurunko

LIITE 3: Kyselylomake Velhokoulussa pelanneille

LIITE 4: Tietoa tutkimuksesta huoltajille

LIITE 1: Suunnittelijoiden haastattelurunko

Aloituis:

Saako videon äänineen nauhoittaa ja tehdä haastattelusta muistiinpanoja?

Tutkimus pähkinäkuoressa: Tutkimuksen ytimessä on selvittää sekä pelin suunnittelun periaatteita että pelaajien kokemuksia Velhokouluun liittyen. Vastausten pohjalta luodaan mallia siitä, miten Velholarppi ja sen eri osa-alueet rakentuvat kenenkin näkökulmasta, ja kuinka sitä voidaan soveltaa myös muihin konteksteihin, kuten kouluun. Tutkimus toteutetaan Helsingin yliopiston alaisuudessa, ja siinä kerättävää aineistoa käytetään paitsi Markku Hannulan tutkimukseen Velhokoulu-larpeista, myös Santtu Revon Pro gradu -tutkielmaan samaa aihetta koskien.

Tutkittavan oikeudet: Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin vain. Tutkittavan pyynnöstä kerätyt tiedot voidaan jättää käyttämättä.

Checklist:

- Oletko saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja haluatko osallistua tutkimukseen?

Taustakysymykset:

- Mikä on roolisi Velhokoulun järjestämisessä ja Avatar ry:ssä? Mitä työtehtäviä pitää sisällään?
- Jos olet osallistunut myös peleihin (muuten kuin suunnitteluun), missä roolissa olet pelannut? (Pelinjohtaja, opettaja...)
 - Mikä on ollut mielestäsi roolisi päätarkoitus?
- Millaista muuta kokemusta sinulla on larppaamisesta?

Kiinnostavuus/innostavuus:

- *Millä Velhokoulusta on pyritty tekemään mahdollisimman kiinnostava ja innostava nimenomaan lapsille?* (design ja pelimekaniikka)
 - Miten pelin suunnittelussa on huomioitu se, että useimmilla pelaajilla ei ole ennestään larppikokemusta?
- *Minkä ajattelet Velhokoulussa erityisesti vetoavan pelaajiin?*
 - Millainen rooli on mielestäsi lavastuksella ja asuilla?
 - Entäpä tarinalla?
 - Millainen vaikutus ilmapiirillä ja yhteisöllisyydellä on?

Motivaatio:

Pelaajan mahdollisuudet vaikuttaa peliin:

- *Kuinka paljon **pelaajat** ja heidän toimintansa vaikuttaa pelin kulkuun?*
 - Miten paljon pelin juoni on valmiiksi määritelty ja minkä verran pelaajien toiminta vaikuttaa juoneen?
- *Miten paljon pelaajille on ennalta päätettyä tekemistä (esimerkiksi oppitunneilla) ja minkälaisia asioita pelaaja saa itse päättää pelissä?*

Sopivan haastavaa tekemistä kaikille pelaajille:

- *Larpeissa on monen ikäisiä pelaajia; miten Velhokoulussa varmistetaan, että kaikille olisi tekemistä sillä omalla tasollaan?*
- *Miten suunnittelussa otetaan huomioon eriyttäminen ja vaihteleva larppikokemus?*

Ilmapiiri ja turvallisuus:

- *Eri ikäisiin ja tasoisiin lapsiin liittyy myös ilmapiiri; miten pelissä luodaan sellaista ilmapiiriä, jossa kaikkien olisi hyvä ja turvallista olla?*
- *Miten Velhokoulussa käsitellään kiusaamista?*

Yhteistyö ja yhdessä toimiminen:

- *Minkälaisia mahdollisuuksia larppi (ja nimenomaan Velhokoulu) antaa mielestäsi yhteistyölle ja sen harjoittelulle?*
- *Onko yhteistyö aiheuttanut erityisiä haasteita?*
 - *Pelaajat joutuvat mukautumaan pelissä erilaisiin rooleihin ryhmässä, näkyykö se toiminnassa jotenkin?*

Mitä pelaajat oppivat Velhokoulussa?

- *Minkälaisia taitoja teidän mielestänne Velhokoulu opettaa? Mitä hyötyjä sillä on?*
 - *Opitaanko Velhokoulussa niin sanottuja pehmeitä taitoja, kuten kriittistä ajattelua, luovuuden käyttöä ja yhteistyötaitoja?*
 - *Onko pelin sisällä jotain muita erityistaitoja, joita pelaajat oppivat esimerkiksi oppitunneilla?*
- *Rakennetaanko peliin sellaisia tilanteita, joissa erityisesti opetellaan tiettyjä taitoja, kuten ryhmätyötaitoja? Vai tuleeeko niin sanotusti siinä sivussa?*
- *Käydäänkö opittuja asioita läpi pelin jälkeen jotenkin? Mikä on jälkipuinnin merkitys Velhokoulussa ja miten se toteutetaan?*

Lopetus:

- *Millaisena näet Velhokoulun tulevaisuuden?*
 - *Mitä mielestäsi voitaisiin kehittää? Mitä taas ehdottomasti pitää säilyttää?*
- *Onko haastattelun aikana noussut jotain kysyttävää/tarkennettavaa? Haluatko palata johonkin aiheeseen?*
- *Tahdotko nähdä ja tarkistaa kirjatut lauseet myöhemmin?*
- *Suostutko tarvittaessa jatkamaan haastattelua myöhemmin, jos myöhemmin ilmenee jotain, joka vaatii lisätietoja tai tarkennusta?*

Kiitos haastatteluun osallistumisesta!

LIITE 2: Avustajien haastattelurunko

Aloituis:

Saako videon äänineen nauhoittaa ja tehdä haastattelusta muistiinpanoja?

Tutkimus pähkinäkuoressa: Tutkimuksen ytimessä on selvittää paitsi pelin suunnittelun periaatteita, myös pelaajien ja avustajien kokemuksia Velhokouluun liittyen. Vastausten pohjalta luodaan mallia siitä, miten Velholarppi rakentuu kenenkin näkökulmasta, ja kuinka sitä voidaan soveltaa myös muihin konteksteihin, kuten kouluun.

Tutkimus toteutetaan Helsingin yliopiston alaisuudessa, ja siinä kerättävää aineistoa käytetään paitsi Markku Hannulan tutkimukseen Velhokoulu-larpeista, myös Santtu Revon Pro gradu -tutkielmaan samaa aihetta koskien.

Tutkittavan oikeudet: Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin vain. Tutkittavan pyynnöstä kerätyt tiedot voidaan jättää käyttämättä.

Checklist:

- Oletko saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta ja haluatko osallistua tutkimukseen?

Taustakysymykset:

- Mitä kautta päädyit kokeilemaan Velhokoulu-larpeja?
- Kuinka moneen Velhokouluun olet osallistunut?
- Onko sinulla aiempaa larppikokemusta ennen Velhokoulua? Millaista?
 - 1) Oliko aiemmasta kokemuksesta hyötyä? Miten?
 - 2) Jos sinulla ei ollut aiempaa kokemusta, miltä aloittaminen tuntui?
- Mitä roolia/rooleja olet pelannut Velhokoulussa (turvakummitus, opettaja, taikaolento...)
 - Mikä oli mielestäsi roolisi päätarkoitus?
- Jos olit opettaja, miten valmiiksi pelinjohto oli määritellyt, mitä teet oppitunneilla? Kuinka paljon sisältöä tuotit itse?
- Jos olit taikaolento, miten valmiiksi pelinjohto oli määritellyt, mitä teet? Miten paljon tuotit sisältöä itse?
- *Olisitko tarvinnut enemmän ohjeistusta roolin suhteen? Entä olisitko halunnut vähemmän ohjeistusta ja enemmän vapautta?*

Kiinnostavuus/innostavuus:

- *Miten hahmosi teki Velhokoulusta lapsille kiinnostavaa ja innostavaa?*
 - Mikä hahmossasi vetosi erityisesti pelaajiin?
 - (Oliko se oppituntien sisältö? Vai kenties hieno asu? Turvallisuuden tunne?)
- *Miten huomioit, että useimmilla pelaajilla ei ole ennestään larppikokemusta?*

Motivaatio:

Pelaajan mahdollisuudet vaikuttaa peliin:

- *Miten paljon ohjasit oppilaita toimimaan ennakkosuunnitelman mukaan (esimerkiksi oppitunneilla) ja minkälaisissa asioissa jätit pelaajalle tilaa itse päättää mitä tekisi?*

Sopivan haastavaa tekemistä kaikille pelaajille:

- *Larpeissa on monen ikäisiä pelaajia; miten sinun hahmosi tuki sitä, että kaikille olisi tekemistä sillä omalla tasollaan?*
- *Lapset ovat paitsi eri ikäisiä, heillä on eri määrä larppikokemusta. Miten hahmosi tuki erilaisten / eri tasoisten lasten pelaamista?*

Ilmapiiri ja turvallisuus:

- *Eri ikäisiin ja tasoisiin lapsiin liittyy myös ilmapiiri; miten hahmosi osallistui luomaan sellaista ilmapiiriä, jossa kaikkien olisi hyvä ja turvallista olla?*
 - *Vaihteliko ilmapiiri mielestäsi pelin aikana?*
- *Havaitsitko Velhokoulussa kiusaamista ja miten hahmosi osallistui kiusaamisen ehkäisemiseen?*
 - *Oliko pelissä tilanteita, joissa jouduit irtautumaan hahmostasi, eli menemään off-game?*

Yhteistyö ja yhdessä toimiminen:

- *Miten tuit hahmossasi oppilaiden yhteistyötä?*

Mitä pelaajat oppivat Velhokoulussa?

- *Minkälaisia taitoja Velhokoulu opetti pelaajille? Miten osallistuit näiden taitojen opettamiseen?*
 - *Oppivatko pelaajat niin sanottuja pehmeitä taitoja, kuten kriittistä ajattelua, luovuuden käyttöä sekä ryhmäytötaitoja?*
 - *Oppivatko pelaajat mielestäsi jotain erityisiä taitoja pelissä, esimerkiksi oppitunneilla?*

Lopetus:

- *Millaisena näet Velhokoulun tulevaisuuden?*
 - *Mitä mielestäsi voitaisiin kehittää? Mitä taas ehdottomasti pitää säilyttää?*
- *Onko haastattelun aikana noussut jotain kysyttävää/tarkennettavaa? Haluatko palata johonkin aiheeseen?*
- *Tahdotko nähdä ja tarkistaa kirjatut lauseet myöhemmin?*
- *Suostutko tarvittaessa jatkamaan haastattelua myöhemmin, jos myöhemmin ilmenee jotain, joka vaatii lisätietoja tai tarkennusta?*

Kiitos haastatteluun osallistumisesta!

LIITE 3: Kyselylomake Velhokoulussa pelanneille

Saatekirje Tervetuloa vastaamaan Velhokoululaisten kyselyyn!

Olen Santtu Repo ja teen tutkimusta Velhokoulussa pelaamiseen liittyen. Tässä kyselyssä yritän selvittää, millaista Velhokoulussa pelaaminen on ollut ja mitä siinä voisi vielä kehittää.

Saat itse päättää, haluatko vastata tähän kyselyyn. Se ei vaikuta mitenkään pelaamiseen Velhokoulussa. Käsittelen myös kaikkien osallistuvien tietoja nimettömästi, joten vastauksesi ei voida yhdistää sinuun. Voit myös lopettaa osallistumisen myöhemmin, jos sinusta tuntuu siltä.

Sinun vastauksesi on kuitenkin tärkeä, sillä haluan kokemuksia juuri Velhokoulussa aiemmin pelanneilta. Muista siis tallentaa kysely, vaikka se jäisikin hieman kesken! Muista myös, että voit kysyä aikuiselta apua, jos jokin kysymys tuntuu hankalalta. Jos jokin tuntuu vielä sittenkin vaikealta, voitte laittaa minulle yhdessä viestiä aiheesta.

Mikäli haluaisit osallistua vielä Velhokoulussa pelanneiden haastatteluun, laita minulle vapaa-muotoinen sähköposti osoitteeseen santtu.repo@helsinki.fi. Haastattelussa pääset kertomaan omin sanoin enemmän siitä, mikä Velhokoulussa on mielestäsi ollut hyvää ja mitä voisi ehkä vielä kehittää.

Mukavaa loppukesää sinulle!

Ystävällisin terveisin,

Santtu

Ennen kyselyä: Rastita seuraava ruutu, mikäli haluat osallistua tähän tutkimukseen:

”Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja haluan osallistua”

Taustatiedot:

1. Ikä
2. Sukupuoli:
 - a) Tyttö
 - b) Poika
 - c) Muu
 - d) En halua kertoa
3. Kokemus larppaamisesta **ennen** Velhokoulua
 - a) En ole koskaan larpanut
 - b) Olen larpanut kerran aikaisemmin
 - c) Olen larpanut useita kertoja aikaisemmin
4. Kuinka monta kertaa olet osallistunut Velhokouluun?
5. Osallistuin peliin
 - a) Ystävän tai sisaruksen kanssa
 - b) Vanhemman kanssa
 - c) Muun tutun aikuisen kanssa
 - d) Yksin

Valitse itseäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

Valintoina neliportainen Likert-asteikko:

1. täysin eri mieltä
2. enimmäkseen eri mieltä
3. enimmäkseen samaa mieltä
4. täysin samaa mieltä

(Väitteen perässä suluissa oleva kirjain kertoo, mihin kategoriaan väittämä kuuluu, joskin osa voi kuulua myös useampaan: A=Autonomia, K=Kompetenssi, Y=Yhteenkuuluvuus, S=Sitoutuminen, T = Tunnekokemukset, V=Visuaalisuus) → *ei lomakkeessa*

Ennen peliä:

Vastaa alla oleviin kysymyksiin, jotka koskevat aikaa **ennen peliä**. Lue väittämät huolellisesti läpi ja valitse vaihtoehdoista itseäsi parhaiten kuvaava.

Valmistautuminen kotona:

- Olin innoissani pelistä jo kotona (S)
- Pystyin vaikuttamaan siihen, millainen hahmoni luonne oli Velhokoulussa (A)
- Pystyin vaikuttamaan siihen, miltä hahmoni näytti Velhokoulussa (A)
- Sain tarpeeksi tukea peliin valmistautumiseen (K)
- Valmistelin omia välineitä tai asusteita Velhokoulua varten (S)

Valmistautuminen pelipaikalla:

- Velhokoulussa oli hyvä tunnelma ennen pelin alkua (Y)
- Ennen peliä olin hermostunut (T)
- Opin nopeasti, mikä ero on pelaajalla ja hahmolla (K)
- Olisin tarvinnut enemmän ohjeita pelaamiseen (K)

Pelin aikana:

Vastaa alla oleviin kysymyksiin, jotka koskevat toimintaa **pelin aikana**. Lue väittämät huolellisesti läpi ja valitse vaihtoehdoista itseäsi parhaiten kuvaava.

Oma peli:

- Osasin pelata Velhokoulussa hahmoani (K)
- Osasin tehdä Velhokoulun oppitunneilla annetut tehtävät (K)
- Sain itse päättää, miten paljon osallistuin peliin (A)
- Velhokoulun aikuiset määräisivät liikaa, mitä pitää tehdä oppitunneilla (A)
- Minusta tuntui helpolta ilmaista ideoitani pelissä (A)
- Toimintani pelissä vaikutti sen kulkuun (A)
- Pelin tapahtumat tuntuivat minulle tärkeiltä (A)

Toiset pelaajat:

- Minulla oli ainakin yksi kaveri, jonka kanssa teimme paljon asioita yhdessä (Y)
- Sain toisilta pelaajilta mallia pelin aloittamiseen (K)
- Tuvat olivat minulle merkittävä osa peliä (Y/A)
- Toiset pelaajat innostivat minua toimimaan pelissä (K)

- Sain sellaista apua, joka auttoi minua pelissä eteenpäin (K)
- Toiset pelaajat kuuntelivat ideoitani (Y)
- Turvakummituksilta oli helppo hakea tukea, kun sitä tarvitsi (Y)
- Tulin hyvin toimeen muiden pelaajien kanssa (Y)
- Sain pelissä riittävästi apua (K)

Yhteistyö:

- Pelissä oli paljon yhdessä ratkaistavia tehtäviä (Y)
- Olisin halunnut tehdä pelissä itse enemmän (Y)
- Pelaajat auttoivat toinen toisiaan (Y)

Tunnelma pelissä:

- Minulla oli turvallinen olo pelissä (T)
- Pelkäsin pelissä välillä oikeasti (T)
- Nauroin pelissä monta kertaa (T)
- Olin pelissä välillä surullinen (T)
- Pelissä oli riittävästi jännitystä (T)
- Minusta tuntui, kuin olisin oikeasti velhomaailmassa (S)
- Lannistuin, kun kohtasin pelissä vaikeuksia (S)
- En jaksanut keskittyä pelissä loppuun asti (S)
- Ymmärsin, että pelin pelottavat hahmot olivat vain näyteltyjä (T)

Lavastus ja puvut:

- Asuni auttoi minua pääsemään oikeaan tunnelmaan (V)
- Muilla pelaajilla ja taikaolentoilla oli hienoja asuja (V)
- Pelipaikka loi hyvän tunnelman (V)

Pelin jälkeen:

Vastaa alla oleviin kysymyksiin, jotka koskevat toimintaa **pelin jälkeen**. Lue väittämät huolellisesti läpi ja valitse vaihtoehdoista itseäsi parhaiten kuvaava.

Tunnelma pelin jälkeen:

- Sain kehuja pelaamisestani (K)
- Olisin halunnut, että pelissä olisi jaettu tupapisteitä suorituksista (K)
- Kaipasin peliin pisteiden lisäksi myös parhaan tuvan palkitsemista (K)
- Minusta tuntuu, että ylitin pelissä itseni (K)
- Koin pelissä niin voimakkaita tunteita, että olen miettinyt niitä vielä pelin jälkeenkin (T)
- Olisin toivonut, että pelin jännittävistä tapahtumista olisi puhuttu enemmän sen jälkeen (T)
- Jään pohtimaan tarinaa vielä pelin jälkeen (S)
- Peli innosti minua etsimään lisää tietoa aiheesta (S)
- Haluan pelata Velhokoulussa uudestaan (S)

Osallistuminen:

Valitse seuraavista väittämistä ne, jotka kuvaavat parhaiten niitä syitä, joiden vuoksi olet osallistunut tai haluaisit osallistua uudestaan Velhokouluun. Voit valita useamman vaihtoehdon.

Tulin/tulisin Velhokouluun uudestaan, koska

- a) Olen löytänyt sieltä uusia ystäviä
- b) Haluan kehittyä larppaajana
- c) Olen oppinut siellä paljon uutta
- d) Siellä on hienoja asuja
- e) Pääsen kokeilemaan sellaisia hahmoja, joiden luonne on erilainen kuin omani
- f) Pidän jännityksestä ja seikkailusta
- g) Pelaaminen on mielestäni hauskaa
- h) Minusta on kiva päästä esiintymään
- i) Saan hyödyntää mielikuvitustani
- j) Pääsen keksimään uudenlaisia juttuja
- k) Olen muutenkin kiinnostunut velhoista ja taikuudesta
- l) Jokin muu syy, mikä?

Mikä oli mielestäsi parasta peleissä? (avoin)

Oppiminen:

Valitse seuraavista väittämistä ne, jotka kuvaavat parhaiten niitä asioita, joita olet oppinut Velhokoulussa. Voit valita useamman vaihtoehdon.

Olen oppinut Velhokoulussa

- a) Uutta larppaamisesta
- b) Esiintymään rohkeammin
- c) Tekemään yhteistyötä
- d) Kuuntelemaan muita
- e) Tuomaan esille omia ideoitani
- f) Ajattelemaan asioita eri näkökulmista
- g) Luottamaan omiin kykyihini
- h) Uskaltamaan toimia silloinkin, kun vähän pelottaa
- i) Keksimään uudenlaisia ideoita
- j) Käyttämään mielikuvitustani
- k) Uusia taitoja
- l) Jotain sellaista, mitä en ole oppinut muualla
- m) Muuta, mitä?

Oliko peleillä mielestäsi joku opetus? Mikä? (avoin)

Lopuksi:

Haluaisitko muuttaa pelissä jotain? (avoin)

Lämmin kiitos kyselyyn vastaamisesta! **Muista tallentaa ja lähettää vastauksesi!**

LIITE 4: Tietoa tutkimuksesta huoltajille

Hyvä Velhokoululaisten kotiväki,

Lähestymme teitä, koska toivomme Velhokoulussa pelanneen lapsenne osallistuvan aihetta käsittelevään tutkimukseen.

Olen Santtu Repo, luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta. Teen parhaillaan Pro gradu -tutkielmaani sekä toimin tutkimusavustajana ohjaajani Markku Hannulan Velhokoulua koskevassa tutkimusprojektissa. Tutkimus koskee Velhokoulua ja sen kehittämistä, ja tämän vuoksi kuulemamme kokemukset pelaajilta ovatkin äärimmäisen tärkeitä.

Pelit ja pelillisuus ovat yhä nousevia trendejä niin opetus- kuin muillakin aloilla. Live-roolipelaaminen eli larppaaminen voidaan nähdä yhtenä pelillisyyden muotona, ja näin ollen potentiaalisena uutena innostavana opetusmuotona myös koulussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa Velhokoulu-larpeissa pelanneiden lasten kokemuksia toiminnan hyödyistä ja haitoista. Saatujen vastausten pohjalta luodaan periaatteita Velhokoulu-larpin soveltamiseen koulussa ja opetuskäytössä. Tutkimuksen keskiössä ovat siis erityisesti lapsia motivoivat ja innostavat näkökulmat.

Aineistoa keräämme sähköisen kyselylomakkeen avulla, jonka lisäksi ja pohjalta järjestämme mahdollisuuksien mukaan myös joitakin haastatteluja. Mikäli lapsenne on halukas osallistumaan haastatteluun, voitte lähettää minulle vapaamuotoisen sähköpostin aiheesta osoitteeseen santtu.repo@helsinki.fi. Lomake itsessään sisältää väittämiä Velhokoulu-peliin ja sen ympärillä tapahtuvaan toimintaan liittyen, ja vastaamisen pitäisi onnistua lapselta itsekseenkin. Lomakkeessa ei kerätä sellaisia tunnistetietoja, joiden avulla vastaaja voitaisiin tunnistaa, vaan tutkimuksessa kerättävät vastaukset käsitellään anonymieina alusta loppuun asti. Tutkimusaineistoa käsittelevät ainoastaan tutkimusryhmän jäsenet. Viestin lopuksi liitteenä myös tarkempi tieteellistä tutkimusta koskeva tietosuojaseloste.

Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista, eikä vaikuta millään tavalla osallistumiseen Velhokoulu-peleihin nyt tai tulevaisuudessa. Tutkimukseen osallistumisen voi myös halutessaan keskeyttää milloin vain. Toivon kuitenkin, että pyydätte lastanne vastaamaan kyselyyn, sillä jokainen vastaus on arvokas tutkimuksen kannalta ja auttaa myös kehittämään Velhokoulun toimintaa ja periaatteita eteenpäin.

Kyselyyn pääsette vastaamaan seuraavan linkin avulla:

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/105928/lomake.html>

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää lomakkeeseen tai tutkimukseen ylipäänsä liittyen, voit epäroimättä olla yhteydessä minuun sähköpostitse osoitteessa santtu.repo@helsinki.fi.

Aurinkoista kesän jatkoa toivottaen,

Santtu Repo